



جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم العربية

- ١٨ -



٧٠٠٠٠١٢

المراجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

الجزء الأول
المناهج وطرق التدريس
تأليف
د. بشري أحمد طعيمة

﴿ القسم الأول ﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

” وَأَنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ

وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ “ سورة الحديد (٢٩)

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

تقديم

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده .
وبعد ،

يركز هذا الكتاب على جانبين :

أولهما : تزويد المشتغلين بتعليم العربية بلغات أخرى بمفاهيم وأساليب تعد
أساسية للتعليم .

ثانيهما : التعريف بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع إبراز
جوانب التطبيق المناسبة .

ولعل هذين الجانبين من أبرز ما ركز عليه الباحث والكتاب ، أما الجوانب
الأخرى التي ذكرها الباحث في مقدمته فقد تكون مشتركة في جوانب كثيرة من
التعليم .

ولست هنا بصدد الحديث عن الكتاب ، فالكتاب يمثل مرجعاً من مراجع
تعليم اللغة العربية لغة ثانية يشتمل على دراسة اللغة من حيث واقعها وكونها أداة
هامة من أدوات الاتصال بين الناس ثم شرح مفاهيمها ومصطلحاتها ثم منهجها
وطرق تدريسها .

وكل بحث يتصل بتعليم أى لغة باعتبارها لغة ثانية ، هو مهم في موضوعه
بصرف النظر عن اكتتاله أو رقيه إلى درجة التمام ، فأى محاولة جادة في هذا
التخصص إنما تمثل لبنة تضاف إلى البناء الأتم . وركيزة تقوم عليها أعمدة الهيكل
الأعم . وبذلك فإن تشجيع هذه المحاولات ونشرها - حتى ولو بسليباتها التي
لا تمس الفكر والثقافة - وأعنى سليات التطبيق والتجريب والنتائج - وأقول أن
تشجيع هذه المحاولات ونشرها هو في حد ذاته سعى لبناء الهيكل التام .

ومعهد اللغة العربية وهو يقدم هذا الكتاب بالإضافة إلى ما سبقه من كتب
في الميدان إنما يسعى جاهداً لتحقيق هدف كبير ، وهو خدمة اللغة العربية

وتعميم نشرها وتعليمها لتأخذ مكانها الأسمى الذي شاء الله أن يجعله لها فهي
سنام اللغات .

وأنتى إذ أقدم هذا الكتاب للمتخصصين والمهتمين بتعليم اللغة العربية
ونشرها لغة ثانية لأتطلع إلى مساهماتهم في التنبيه لما في هذا العمل من قصور
وما عليه من ملاحظات - فلقد دفعته لأكثر من فاحص متخصص وعالم قدير
أسهموا فيه بالرأى الصائب والنصيحة الصادقة وأفاد الباحث من آرائهم
واستجاب لملاحظتهم فغدا هذا الكتاب وقد روجع مراجعته الأولى لتبقى
مراجعته الثانية لكل من يقرؤه من أهل الخبرة والتجربة في هذا الميدان وليدلى بما
لديه من رأى يهدف أول ما يهدف لخدمة لغة القرآن وسبل نشرها وتعليمها على
أساس سليم .

ثم إنى أدعو الباحثين المتخصصين إلى الأهتمام بهذا الجانب الذى يعنى بنشر
اللغة والكتابة فيه ، فلا زال الميدان يحتاج إلى الكثير من الدراسات
والتجارب . . ثم الآراء الصائبة المبنية على النتائج العلمية التى تخدم الهدف
والغاية .

إننى - وأنا أدفع هذا الكتاب إلى المتخصصين - الذى ساهمت وحدة
البحوث والمناهج والتأليف في تنبيه وإخراجه مساهمة كبيرة فإنما أقوم بشيء من
الواجب الذى يخدم أول ما يخدم لغة كتاب الله الكريم وآيات الذكر الحكيم التى
لا يصل أحد إلى معانيها السامية وإعجازها العظيم الا بفهم اللغة العربية فهما
صحيحاً سليماً ،

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أضحى مطلباً ليس للعرب
والمسلمين فحسب بل لغيرهم من الأمم التى بهرتا علوم العربية وأسرارها
فأثمنت فيها بحثاً وتتبعاً ودراسة وتشبعاً حتى وصل الأهتمام بها لديهم إلى درجات
الأهتمام بلغات العالم بل تجاوزت ذلك .

ومعهد اللغة العربية - وهو يدفع هذا الكتاب فإنه يشعر بسعادتين .

الأولى : أنه يدفع هذا الكتاب الذى يخدم اللغة العربية لغة القرآن بعد أن
أشرفت وحدة البحوث والمناهج والتأليف على تأليفه وفحصه
وتصويبه . فسمو الهدف منبع للسعادة .

الثانية : أن هذا الكتاب يطبع في مكة المكرمة وفي مطابع جامعة أم القرى وهو من بواكير انتاجها وهى سعادة تنمى كل مخلص يرى أبحاثاً علمية تطبع وتنتشر في صرح علمي شامخ في عاصمة الإسلام الخالدة .

ولعل من يمن الطالع (ولست من المتطيرين) أن يكون من بواكير ما تطبعه مطابع جامعة أم القرى بكفاءة واقتدار كتاب يخدم اللغة العربية لغة القرآن الكريم .

أشكر الله العلى العظيم الذى يسر ذلك وسهله وأثنى عليه شكراً وثناءً لا يحصر .

ثم إن تقديري للقائم على أمر هذه الجامعة معالى مديرها تقديراً لا حدود له فلم نجد منه إلا الدعم والمساندة .

ثم ثنائى على جهود المخلصين الدائمين في مطابع الجامعة وحسن تعاونهم وعملهم بلا كلل ولا ملل عمل مخلص يخالطه خلق كريم وتواضع جم .

وثنائى على زملائى في وحدة البحوث والمناهج والتأليف وما قدموه من جهد لإخراج هذا الكتاب وسوابقه (السبعة عشر) في سلسلة تعليم العربية .

وثنائى على الفاحصين الذين أسدوا نصحهم وأمدوا بصادق آرائهم المعهد والمؤلف الذى لا أنسى له تقدير جهده في مؤلفه هذا فهو عصارة فكره وخلاصة تجاربه ...

ولهم جميعاً أقول : ﴿ وما يفعلوا من خير فلن يكفروه والله عليم بالمتقين ﴾ (١) .

عميد معهد اللغة العربية
رئيس وحدة البحوث والمناهج والتأليف
د . عبدالله بن عبدالكريم أحمد العبادى

(١) سورة آل عمران ١١٥ .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

أستميح القارئ عذراً في استخدام أداة التعريف في عنوان هذا الكتاب (المرجع في تعليم العربية) . إذ لا أقصد بذلك الاقتصار عليه أو الزعم باستيفائه جوانب الحديث ، أو الانتقاص مما سبق من كتب . . فلكل ما أُلّف في هذا المجال الجديد قدره ، ولكل ما صدر في هذا الميدان البكر قيمته . . ولهذا الكتاب ، شأن غيره من الكتب ، قدره وهدفه وخطته وجمهوره . . وله بعد ذلك قصة . .

فأما قدره فيستمد من غايته الأسمى التي ينشدها ، وهي الإسهام في نشر لغة أتخذ منها الإسلام لساناً له منذ أن نزل القرآن الكريم بها ، فقامت بينهما صلات لا تُدفع ، وتوثقت أواصر لا تُقطع ، وأصبحت العربية لغة تعبدية لا تسقط مسؤولية نشرها عن أي مسلم مقتدر . .

وأما هدفه ، فالكاتب يحاول أن يحقق من ورائه ما يلي :

- ١- تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ببعض المفاهيم والأساليب التربوية التي تعد ، من وجهة نظره ، أساسية لهم ولازمة لأداء عملهم .
- ٢- إبراز الفروق بين بعض المفاهيم والمصطلحات شائعة الاستخدام في هذا الميدان ومساعدة معلمي العربية على توضيحها لطلابهم .
- ٣- تعريف هؤلاء المشتغلين بتعليم العربية ببعض الاتجاهات الحديثة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية .
- ٤- إبراز الجوانب التطبيقية المناسبة لهذه الاتجاهات في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

(ك)

٥- عرض نتائج بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام وفي ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل خاص .

٦- فتح المجال أمام الباحثين في ميدان تعليم العربية لإجراء مزيد من البحث في القضايا التي يثيرها الكتاب .

٧- تنمية قيمة الاعتزاز بتدريس اللغة العربية وثقافتها عند معلمى هذه اللغة .

أما خطته فتتلخص في تقديم المحتوى العلمى في شكل وحدات صغيرة يتراوح عدد صفحاتها ما بين ثلاث صفحات وخمس حتى يستطيع المعلم أفراد حصة لكل منها .

ويبلغ عدد وحدات الجزء الأول الذى بين يديك مائة وأربع عشرة وحدة تقع في خمسة عشر باباً محاورها كالتالى :

- الباب الأول : اللغة العربية في المجتمع المعاصر ويشتمل على ثلاث وحدات تدور حول واقع العربية في المجتمعين العربى والعالمى .

- الباب الثانى : اللغة ونظرية الاتصال ويشتمل على ثلاث وحدات أيضاً تدور حول نظرية الاتصال ودور اللغة في تحقيق الاتصال الإنسانى ومعوقات الاتصال مع تطبيقات تربوية في مجال تعليم العربية .

- الباب الثالث : مصطلحات ومفاهيم ويشتمل على خمس وحدات تقدم شرحاً وافياً لعدد من المفاهيم والمصطلحات شائعة الاستعمال في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

- الباب الرابع : بين اللغة الأولى والثانية ويشتمل على سبع وحدات تركز على بيان الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها ، والفرق بين تعلم اللغتين الأولى والثانية وتعليمها .

- الباب الخامس : المنهج الدراسى ويشتمل على وحدتين يوضح المؤلف فيها الفرق بين عدة مفاهيم متصلة بالمنهج مثل خطة الدراسة والمقرر والمنهج الدراسى ويعرض للنظرة الحديثة للمنهج باعتباره نظاماً .

- الباب السادس : الأسس اللغوية للمنهج ويشتمل على ست وحدات يعرض الكاتب فيها لبعض القضايا اللغوية المتصلة بإعداد المنهج مثل تعريف اللغة وخصائصها ومستويات مهاراتها .
- الباب السابع : الأسس التربوية للمنهج ويشتمل على عشر وحدات تتناول بعض القضايا التربوية المتصلة بإعداد المنهج في ضوء مكوناته الأربعة؛ الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقييم .
- الباب الثامن : الأسس النفسية للمنهج ، ويشتمل على إحدى عشرة وحدة تعالج بعض الجوانب النفسية التي يلزم عند إعداد منهج تعليم العربية مراعاتها مثل خصائص النمو والتعلم والدوافع والاتجاهات وصفات الشخصية .
- الباب التاسع : الأسس الاجتماعية للمنهج ويشتمل على ثلاث وحدات تعالج العلاقة بين المنهج والمجتمع وهي كما نعلم علاقة جدلية . فالمنهج أحد إفرازات المجتمع . والحديث عن المجتمع يستلزم الحديث عن الثقافة فضلاً عن الحديث عن اتجاهات العصر ، وتطبيق ذلك في مجال إعداد منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- الباب العاشر : أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية ويشتمل على ثلاث وحدات تعرض لبعض الاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج تعليم اللغة الثانية . من هذه المناهج المنهج النحوي ومنهج المواقف ومنهج الفكرة .
- الباب الحادي عشر : الطرق الخاصة لتعليم العربية ويشتمل على عشر وحدات يعرض الكاتب فيها خمس طرق من طرق تعليم اللغات الثانية مع تطبيقها على اللغة العربية ، وتحظى كل طريقة بوحدين إحداهما تخصص بالحديث عن نشأة الطريقة ومداخلها وإجراءاتها والأخرى تخصص بتقويم الطريقة وبيان مزاياها وسلبياتها .
- الباب الثاني عشر : تدريس المهارات اللغوية ويشتمل على ست وثلاثين وحدة ويمثل هذا الباب صلب العمل في مجال تعليم اللغة . وتقع هذه الوحدات تحت سبعة أقسام داخلية هي : الاستماع ، والنطق ، والكلام ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة ، والمفردات العربية ، والنحو ، والتراكيب .

- الباب الثالث عشر : الأدب العربي والثقافة ويشتمل على ست وحدات تدور حول تدريس الفروع الأدبية وثقافة العربية . وقد رثى ضم هذين القسمين في قسم واحد لتوثيق العلاقة بينهما . فالأدب تعبير عن الثقافة ولا يمكن في كثير من الأحيان فهم النص الأدبي دون الرجوع إلى البيئة التي ظهر فيها .
 - الباب الرابع عشر : الاختبارات اللغوية ويشتمل على أربع وحدات تدور حول أنواع الاختبارات اللغوية ومستويات الأسئلة فيها . كما تعطي للقارئ فكرة عن شكل من أشكال الاختبارات اللغوية التكاملية ألا وهي اختبار التتمة حتى يحاول المعلم استخدامه .
 - الباب الخامس عشر : مواقف تربوية ويشتمل على خمس وحدات تعالج موضوعات مختلفة لا مجال لوضعها تحت أى باب مما سبق . وهي موضوعات تتصل ببعض المواقف والاتجاهات التربوية مثل التعلم الذاتي والدرس الأول واللغة الوسيطة ، مع نموذج لدرس في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- وفي ضوء الخطة السابقة للكتاب نبادر فنفي عنه عدة صفات :
- فهو ليس كتاباً متخصصاً في المناهج ، مع أنه يتعرض لبعض المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالمنهج وبنائه .
 - وهو ليس كتاباً متخصصاً في طرق التدريس مع أنه يشتمل على أبواب كاملة حول المهارات اللغوية وطرق تدريسها . .
 - وهو ليس كتاباً متخصصاً في علم اللغة النفسى ، مع أنه يعالج بعض قضايا علم النفس وتطبيقاتها في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - وهو ليس كتاباً متخصصاً في التقويم مع أنه يعرض لبعض مفاهيمه ويناقش بعض أنواع الاختبارات اللغوية . .
 - وأخيراً ، فإنه ليس كتاباً متخصصاً في اللغة ، مع أنه يعرض لبعض المفاهيم التي تنتمي لعلم اللغويات التطبيقية applied linguistics .
- ولعل القارئ بعد ذلك يتساءل عن طبيعة هذا الكتاب الذى نُفِيت عنه هذه الصفات . .

إنه عمل يُقدَّر مؤلفه حدود الجمهور الذي يُتوقع أن يستخدمه . . فهو جمهور ليس بالمتخصص الدقيق الذي يهيمه الغوص في حقائق الأشياء والخوض في تفاصيل الأمور ، والبحث في بطون الكتب .

من أجل هذا جاء الكتاب دليلاً يأخذ بيد قارئه وسط غابات كثيفة يساعده على شق طريق فيها حتى يصل به إلى برِّ الأمان .

وفي ضوء هذا كله تتضح معالم الجمهور المناسب لهذا الكتاب ، لقد أُلِّف هذا الكتاب ليخدم كلا من :

- معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى . طلاب معاهد إعداد معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى .

- خبراء تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مثل معدى البرامج ومؤلفى الكتب . .

- الباحثين الذين يودون مواصلة الطريق في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

- المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . فلقد تضمن الكتاب ما قد يساعدهم في مجالهم . .

ولهذا الكتاب بعد ذلك قصة . .

لقد كان هذا العمل حلماً يُراود الكاتب سنوات وسنوات . . إذ يسر الله له أن يتصل عن كَتَب بعدد كبير من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى ، سواء في أثناء دراسته بجامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، أو في أثناء زيارته لعدد لا بأس به من دول العالم شرقه وغربه ، أو في أثناء اتصاله بعدد من معلمى اللغة العربية الذين يتدربون في معهد الخرطوم الدولى بالسودان سنة ١٩٧٨ ، أو في أثناء تدريسه لطلاب الدراسات العليا بمعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ، أو لطلاب التخصص التربوى بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة سنوات أربع ، أو أثناء حضوره مؤتمرات وندوات تعليم العربية .

(س)

ومع تفاوت ظروف كل بلد من هذه البلاد ، وخصائص كل صنف من هؤلاء المعلمين ، لمس الكاتب عدداً من الظواهر التي يكاد يلتقى عندها واقع المعلمين جميعاً . ومن أهمها حاجتهم إلى التزود ببعض المفاهيم والأساليب التربوية خاصة الحديث منها ، مما يساعدهم على الأداء الناجح في هذه المهمة الصعبة .

لم يكن هؤلاء المعلمون ، كما بدا للكاتب ، في حاجة للإطار النظري الواسع ، أو التفصيلات الأكاديمية المتخصصة ، أو الاتجاهات الحديثة المتطرفة قدر حاجتهم لعمل علمي يجمع بين أمرين : أولهما تغطية أكبر عدد من هذه المفاهيم والأساليب التربوية ، وثانيهما معالجة هذه المفاهيم والأساليب بشكل موجز غير موسع ، مقتضب غير مفصل ، تاركاً الخوض في عباب المحيط العلمي لمن يستطيع ذلك .

ولطالماً تمنى الكاتب أن تسنح له فرصة إعداد هذا العمل العلمي . . إلى أن تلقى من معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة دعوة كريمة يتفرغ فيها لينتج مثل هذا العمل ولا شيء سواه . .

فشدَّ الكاتب من مصر رحاله . . وسعى إلى مهبط الوحي والرسالة . . مستلهماً من الله العون . . ومستمداً من جوار الكعبة المشرفة طاقة روحية هائلة تشدح همته ، كلما أحس بتعب أو تسرب إليه ملل .

ولعل من حق هذا المعهد ممثلاً في عميده الأستاذ الدكتور عبد الله عبد الكريم العبادي . ومن حق هذه الجامعة ممثلة في مديرها الأستاذ الدكتور راشد الراجح أن يُزجى إليهما وافر الشكر ويُعبرَّ لهما عن خالص التقدير لما لقيه هذا المرجع من تشجيع معنوي ومن عون مادي ومن توجيه صادق بناء . .

وما كان لهذا العمل أيضاً أن يتم لولا تضحيات كثيرة قدمها قوم كرام لهم في نفس الكاتب تقدير أى تقدير . .

فإلى أسرته التي قدمت أول تضحية وقبلت عن رضى بعد صاحبها عنها موكلة لله أمرها . . يعبر الكاتب عن تقديره لهذه التضحية ، وعرفانه بهذا الجميل .

وإلى أخيه الكريم الأستاذ الدكتور سيد خير الله عميد كلية التربية جامعة

المنصورة بجمهورية مصر العربية الذى لى ، وما فتىء يلبى ، نداء هذا المعهد
وتلك الجامعة كلما طلبت منه دعوة لأساتذة أو تبادل لخبرات . .

وإلى الأستاذ الدكتور تمام حسان والأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل على
الذين تفضلاً بقراءة بعض وحدات الكتاب فأضافا إليه من الآراء ما أثراه . .
إلى هؤلاء جميعاً أكرر التعبير عن شكر جزيل وعن تقدير خالص وعن دعاء
إلى الله سبحانه أن ييسر لهم ولنا كل خير وأن يكتب للغة كتابه الكريم كل تقدم
وازدهار . .

حمداً لك ، رب ، وشكراً . . ورجاء إليك أن تقبل هذا العمل المتواضع
وأن تجعله خالصاً لوجهك . . نافعاً لخلقك . .

المؤلف

دكتور رشدى أحمد طعيمة

كلية التربية - جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية
والأستاذ الزائر بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى
بمكة المكرمة

رجب ١٤٠٦ هـ

ابريل ١٩٨٦ م



محتوى الكتاب

(القسم الأول)

رقم الوحدة	الموضوع	الصفحة
------------	---------	--------

الباب الأول

اللغة العربية في المجتمع المعاصر

الوحدة (١)	تعليم العربية بين القديم والحديث	٣
الوحدة (٢)	موقع العربية في المجتمع المعاصر	١٠
الوحدة (٣)	اللغة والمجتمع العربي (واقعها ، مشكلات تعليمها)	١٥

الباب الثاني

اللغة ونظرية الاتصال

الوحدة (٤)	الاتصال الإنساني (مفهومه ، نمودجه ، مهارته)	٢٩
الوحدة (٥)	نظرية الاتصال (مكوناتها ، مقوماتها ، معوقاتهما)	٣٥
الوحدة (٦)	الاتصال اللغوي (مجالات وتوجيهات)	٤١

الباب الثالث

مصطلحات ومفاهيم

الوحدة (٧)	تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى	٥١
الوحدة (٨)	اللغة الأم والقومية والرسمية	٥٧
الوحدة (٩)	الكفاية اللغوية والاتصالية	٦١
الوحدة (١٠)	العربية لغة أجنبية ولغة ثانية	٦٦
الوحدة (١١)	الثنائية اللغوية وتعلم اللغة الثانية	٧٢

(ق)

الباب الرابع

بين اللغة الأولى والثانية

٧٩	الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها	الوحدة (١٢)
٨٣	اكتساب اللغة الأولى	الوحدة (١٣)
٨٩	أوجه الشبه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية	الوحدة (١٤)
٩٤	أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية (القسم الأول)	الوحدة (١٥)
١٠٠	أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية (القسم الثاني)	الوحدة (١٦)
١٠٦	الفرق بين تعليم اللغة الأولى وتعليم اللغة الثانية	الوحدة (١٧)
١١١	العربية كلغة ثانية (تعلمها وتعليمها)	الوحدة (١٨)

الباب الخامس

المنهج الدراسي

١٢١	مفهوم المنهج	الوحدة (١٩)
١٢٨	المنهج نظام	الوحدة (٢٠)

الباب السادس

الأسس اللغوية للمنهج

١٣٥	مفهوم اللغة وتطبيقاته	الوحدة (٢١)
١٤١	من خصائص اللغة العربية	الوحدة (٢٢)
١٤٨	أية لغة نعلم ؟	الوحدة (٢٣)
١٥٧	لماذا نعلم الحرف العربي ؟	الوحدة (٢٤)
١٦١	مستويات تعليم العربية	الوحدة (٢٥)
١٦٦	المهارات اللغوية في المستوى الابتدائي	الوحدة (٢٦)

الباب السابع

الأسس التربوية للمنهج

١٧٣	الهدف التربوي (أهميته ، مفهومه ، مستوياته ، مصادره)	الوحدة (٢٧)
١٧٨	الأهداف السلوكية (معناها ، خصائصها ، نماذجها)	الوحدة (٢٨)

رقم الوحدة	الموضوع	الصفحة
------------	---------	--------

الوحدة (٢٩)	تصنيف الأهداف التربوية (المجال المعرفي)	١٨٧
الوحدة (٣٠)	تصنيف الأهداف التربوية (المجال الوجداني ، المجال النفسي حركي)	١٩٣
الوحدة (٣١)	اختيار محتوى المنهج	٢٠٢
الوحدة (٣٢)	تنظيم محتوى المنهج	٢٠٨
الوحدة (٣٣)	طريقة التدريس (مفهومها وأسس اختيارها)	٢١٣
الوحدة (٣٤)	طريقة التدريس وعناصر المنهج	٢١٨
الوحدة (٣٥)	التقويم (أهميته ، مفهومه ، معاييره)	٢٢٥
الوحدة (٣٦)	التقويم (خطواته ، أنواعه ، مجالاته)	٢٣١

الباب الثامن

الأسس النفسية للمنهج

الوحدة (٣٧)	النمو الإنساني (خصائصه ، مطالبه)	٢٣٩
الوحدة (٣٨)	التعلم الإنساني (مفاهيمه ، متغيراته)	٢٤٦
الوحدة (٣٩)	التعلم الإنساني (نظرياته ، خصائصه)	٢٥٣
الوحدة (٤٠)	الدوافع (مفهومها ، أهميتها ، أنواعها)	٢٦٠
الوحدة (٤١)	طرق استثارة الدوافع (القسم الأول)	٢٦٦
الوحدة (٤٢)	طرق استثارة الدوافع (القسم الثاني)	٢٧١
الوحدة (٤٣)	دوافع المسلمين لتعلم العربية	٢٧٧
الوحدة (٤٤)	مفهوم الاتجاه وقياسه	٢٨٤
الوحدة (٤٥)	أنواع الاتجاهات	٢٨٩
الوحدة (٤٦)	الشخصية وتعلم اللغة الثانية	٢٩٥
الوحدة (٤٧)	السن المناسبة لتعليم اللغة الثانية	٣٠٢

الباب التاسع

الأسس الاجتماعية للمنهج

الوحدة (٤٨)	الثقافة (مفهومها ، خصائصها)	٣١١
الوحدة (٤٩)	الثقافة الإسلامية (مفهومها ، مصدرها ، مقوماتها)	٣١٦
الوحدة (٥٠)	الثقافة واتجاهات العصر	٣٢٠

(ش)

الباب العاشر

أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية

٣٢٩	..... المنهج النحوى	(٥١) الوحدة
٣٣٤	..... منهج المواقف	(٥٢) الوحدة
٣٣٩	..... منهج الفكرة	(٥٣) الوحدة

الباب الحادى عشر

الطرق الخاصة لتعليم العربية

٣٤٧	..... طريقة النحو والترجمة (نشأتها ، مداخلها ، اجراءاتها)	(٥٤) الوحدة
٣٥٣	..... طريقة النحو والترجمة (مزاياها ، سلبياتها)	(٥٥) الوحدة
٣٥٨	..... الطريقة المباشرة (نشأتها ، مداخلها ، اجراءاتها)	(٥٦) الوحدة
٣٦٤	..... الطريقة المباشرة (مزاياها ، سلبياتها)	(٥٧) الوحدة
٣٦٩	..... طريقة القراءة (نشأتها ، مداخلها ، اجراءاتها)	(٥٨) الوحدة
٣٧٥	..... طريقة القراءة (مزاياها ، سلبياتها)	(٥٩) الوحدة
٣٨١	..... الطريقة السمعية الشفوية (نشأتها ، مداخلها ، اجراءاتها)	(٦٠) الوحدة
٣٩١	..... الطريقة السمعية الشفوية (مزاياها ، سلبياتها)	(٦١) الوحدة
٣٩٧	..... النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية (نشأتها ، مداخلها ، اجراءاتها)	(٦٢) الوحدة
٤٠٦	..... النظم المعرفية لتعلم الرموز اللغوية (مزاياها ، سلبياتها)	(٦٣) الوحدة

(القسم الثانى)

الباب الثانى عشر

تدريس المهارات اللغوية

أولا : الاستماع :

٤١٥	..... الاستماع (أهميته ، طبيعته ، مفاهيمه)	(٦٤) الوحدة
٤٢١	..... الاستماع الجيد (تعليمه ، صفاته)	(٦٥) الوحدة

(ت)

رقم الوحدة	الموضوع	الصفحة
------------	---------	--------

الوحدة (٦٦)	درس الاستماع (خطواته ، مقترحات له)	٤٢٧
الوحدة (٦٧)	توجيهات عامة لدرس الاستماع	٤٣٤
الوحدة (٦٨)	تدريبات الاستماع (أنواعها ، مواردها)	٤٤١

ثانيا : النطق والكلام :

الوحدة (٦٩)	عملية نطق الأصوات	٤٤٩
الوحدة (٧٠)	تدريس الأصوات العربية	٤٥٥
الوحدة (٧١)	توجيهات عامة في تدريس الأصوات	٤٦١
الوحدة (٧٢)	الثنائيات الصغرى	٤٦٩
الوحدة (٧٣)	تدريبات التكرار الصوق	٤٧٥
الوحدة (٧٤)	التدريبات الأساسية والعلاجية	٤٨٠
الوحدة (٧٥)	توجيهات عامة في تدريس الكلام	٤٨٦

ثالثا : المحادثة :

الوحدة (٧٦)	المحادثة (مفهومها ، مستوياتها)	٤٩٢
الوحدة (٧٧)	المحادثة في برامج تعليم العربية (موقعها ، أهداف تعليمها)	٤٩٩
الوحدة (٧٨)	توجيهات عامة في تدريس المحادثة	٥٠٦

رابعا : القراءة :

الوحدة (٧٩)	القراءة (طبيعتها ، مستوياتها ، مفهومها)	٥١٣
الوحدة (٨٠)	القراءة ومستويات تعليم اللغة	٥٢٠
الوحدة (٨١)	القراءة والمهارات الأخرى	٥٣٠
الوحدة (٨٢)	تعليم القراءة (أهدافه ، طرقه)	٥٣٧
الوحدة (٨٣)	تنوع أساليب تدريس القراءة	٥٤٦
الوحدة (٨٤)	خطوات درس القراءة	٥٥٣
الوحدة (٨٥)	توجيهات عامة في تدريس القراءة	٥٦١
الوحدة (٨٦)	توجيهات خاصة بمهارات القراءة	٥٦٧
الوحدة (٨٧)	التخلف في القراءة (معرفته ، تشخيصه)	٥٧٤
الوحدة (٨٨)	التخلف في القراءة (أسبابه ، علاجه)	٥٨٠

خامسا : الكتابة :

الوحدة (٨٩)	الكتابة (موقعها ، مفهومها ، أهميتها)	٥٨٧
الوحدة (٩٠)	من ظواهر الكتابة العربية	٥٩٤
الوحدة (٩١)	توجيهات عامة في تدريس الكتابة	٦٠١
الوحدة (٩٢)	تصحيح التعبير التحريري	٦٠٩

سادسا : المفردات العربية :

الوحدة (٩٣)	المفردات (أنواعها ، أسس اختيارها)	٦١٤
الوحدة (٩٤)	توجيهات عامة في تدريس المفردات	٦٢٢
الوحدة (٩٥)	قوائم المفردات	٦٣٠

سابعا : النحو والتراكيب :

الوحدة (٩٦)	توجيهات عامة في تدريس النحو	٦٣٨
الوحدة (٩٧)	التدريبات اللغوية (مفهومها ، أنواعها)	٦٤٦
الوحدة (٩٨)	تدريبات التراكيب	٦٥٤
الوحدة (٩٩)	طريقة التدريبات الموحدة	٦٦١

الباب الثالث عشر

الأدب العربي والثقافة

الوحدة (١٠٠)	الفروع الأدبية (مفهومها ، أهداف تدريسها)	٦٧١
الوحدة (١٠١)	تدريس فروع الأدب (طرقه ، تدريباته)	٦٧٩
الوحدة (١٠٢)	التذوق الأدبي (موقفه ، مفهومه ، مهاراته)	٦٨٦
الوحدة (١٠٣)	طرق تنمية التذوق الأدبي	٦٩٢
الوحدة (١٠٤)	النص الأدبي (أسس اختياره ، أعداده)	٧٠٠
الوحدة (١٠٥)	تنمية الاتجاهات الايجابية نحو الثقافة العربية	٧٠٨

الباب الرابع عشر الاختبارات اللغوية

٧١٩	الاختبارات اللغوية (خصائصها وأنواعها)	الوحدة (١٠٦)
٧٢٧	مستويات الأسئلة	الوحدة (١٠٧)
٧٣٧	اختبار التتمة (مفهومه ، خصائصه ، ما يقيسه)	الوحدة (١٠٨)
٧٤٧	اختبار التتمة (خطوات بنائه)	الوحدة (١٠٩)

الباب الخامس عشر مواقف تربوية

٧٥٧	التعلم الذاتي (موقعه ، مفهومه ، تنميته)	الوحدة (١١٠)
٧٦٢	توجيهات للحصة الأولى	الوحدة (١١١)
٧٧١	اتجاهات نحو اللغة الوسيطة	الوحدة (١١٢)
٧٧٧	مواقف استخدام اللغة الوسيطة	الوحدة (١١٣)
٧٨٤	نموذج لدرس في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى	الوحدة (١١٤)

المراجع

٧٩٣	- المراجع العربية
٨٠١	- المراجع الأجنبية

البَابُ
الأَوَّلُ

اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ
فِي الْمَجْتَمَعِ الْمَعَاصِرِ .

الوحدة رقم (١) تعليم العربية بين القديم والحديث

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يتعرف على واقع تعليم العربية في المجتمع العالمي المعاصر .
 - ٢ - أن يقارن هذا الواقع بما كان عليه واقع تعليمها منذ ربع قرن تقريباً .
 - ٣ - أن يعرض بعض مظاهر الاهتمام بتعليم وتعلم العربية في بلده .
 - ٤ - أن يقدر جهود الدول العربية في سبيل نشر لغتها .
 - ٥ - أن يتحمس لمواصلة دراساته في اللغة العربية وتعليمها .
 - ٦ - أن يدرك قيمة الاعتراف الدولي باللغة العربية من الأمم المتحدة والمنظمات العالمية .

ثانياً : المحتوى

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العقدين الأخيرين تحولات كبيرة يلزم لتقديرها أن نعرض لما كان عليه الوضع قبل هذين العقدين :

- فمن حيث موقعها دولياً :

لم تكن العربية ذات شأن في المحيط الدولي باستثناء موقعها في المجتمعات الإسلامية بوصفها لغة عقيدة . .

أما الآن فقد أخذت العربية مكانتها بين لغات العالم المعاصر
واعترف بها لغة رسمية تستخدم في الهيئة العامة للأمم المتحدة وفي
منظماتها .

ولقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم ٣١٩٠
(د-٢٨) الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦ في ديسمبر سنة ١٩٧٣ وينص
على ما يلي :

الجمعية العامة :

إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام في حفظ ونشر حضارة
الإنسان وثقافته .

وإذ تدرك أيضاً أن اللغة العربية هي لغة تسعة عشر عضواً من
أعضاء الأمم المتحدة ، وهي لغة عمل مقررة في وكالات متخصصة
مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة . ومنظمة الأمم
المتحدة للأغذية والزراعة ، ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل
الدولية ، وهي كذلك لغة رسمية ولغة عمل في منظمة الوحدة
الإفريقية .

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولي أوسع نطاقاً وتعزيز الوثام في
أعمال الأمم وفقاً لما ورد في ميثاق الأمم المتحدة .

وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من
تأكيدات بأنها ستغطي ، بصورة جماعية ، النفقات الناجمة عن تطبيق
هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى ، تقرر إدخال اللغة العربية
ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة ولجانها
الرئيسية ، والقيام بناء عليه بتعديل أحكام النظام الداخلي للجمعية
العامة المتصلة بالموضوع .

ومن حيث ما وصفت به :

لقد كان يُنظر إلى اللغة العربية حتى عهد قريب على أنها من اللغات المهملة التي لا تحظى بتقدير أو دافع لتعلمها ، ويظهر هذا الاتجاه في العبارات التي كانت تطلق عليها . وما أكثر ما كان يشار إلى هذه اللغة على أنها شاذة وصعبة ومهملة وغير شائعة التعليم بل وغريبة . إلى غير ذلك من تعبيرات تمتهن هذه اللغة وتعبر عن نظرة قوم ذوى هوى في دراسة اللغات أو تدريسها^(١) .

ولقد ترتب على هذه النظرة عدم إقبال الأجانب على تعلمها إلا لأغراض خاصة ومحدودة جداً ، كأن يكون من أجل الاستشراق أو التجارة أو غير ذلك من أسباب وظيفية (Toiemah, R 97, p.11) ولقد استبدلت هذه الأوصاف بأسماء أخرى تصف لنا وبشكل موضوعى برامج تعليم العربية ، منها تعليم اللغة العربية للأجانب ، وتعليمها لغير الناطقين بها وتعليمها للناطقين بلغات أخرى . . وغير ذلك من أسماء تتفاوت بين بعضها البعض من حيث الدقة والشمول . وليس الأمر جد خطير إن اقتصر على إطلاق الأسماء ، إلا أنه يتعدى حدود هذا إذ يعبر عن حقيقة الموقف من هذه اللغة كما يكشف عن نوع الاتجاه نحوها فضلاً عما يترتب عليه من إجراءات . .

ومن حيث برامج تعليمها :

منذ أن اتخذ الإسلام من العربية لساناً له وهي تنتشر معه حينها حل ، ويحملها معه أينما انتشر . ولقد شهدت العربية في عصور الإسلام الأولى ازدهاراً لم تشهده بعد ذلك . وانحسر تعليمها في مختلف

(١) يذكر تومبسون (Thompson) بعضاً من الاصطلاحات التي كانت توصف بها اللغة العربية ضمن غيرها من اللغات غير الأوربية . ومن هذه الاصطلاحات :

Neglected, unusual, uncommonly, taught, exotic, hard, critical, non - cognate, and even funny.

بلاد العالم ، ثم تغير الوضع في العقدين الأخيرين ، فاتسع نطاق كل من تعلم العربية وتعليمها فهي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجبارياً في كثير من البلدان الإسلامية سواء في جنوب شرق آسيا . أو في أفريقيا . وهي إحدى اللغات الحية التي يزداد الإقبال على تعلمها في أوروبا وأمريكا . بل إن عدداً لا بأس به من المدارس الثانوية في فرنسا وأمريكا قد أدخلت العربية ضمن اللغات الأجنبية التي يختار الطالب من بينها . كما تصدر بالعربية صحف كثيرة في مختلف دول العالم . .

وإذا كان هذا شأن تعليمها كلغة ثانية في دول العالم المختلفة فلتعليمها شأن كبير أيضاً في البلاد العربية . فلقد تعددت في بلد مراكز تعليمها سواء ما ينتمى منها إلى معاهد حكومية أو مؤسسات . .

ومن حيث عدد الكتب المؤلفة :

لم يكن يتردد في الميدان أسماء كتب لتعليم العربية كلغة ثانية يتجاوز عددها أصابع اليد حتى وقت قريب . وإذا بالأمر في العقدين الأخيرين يختلف . فيزيد الإنتاج حتى يربو على المئات . ولقد جمع الكاتب من خلال زيارته لعدد كبير من دول العالم ثلاثمائة كتاب مطبوع ألقت لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وهذا بالطبع غير ما نشر من كتب ومذكرات تصدر في شكل أوفست واستنسل مما تعده معاهد تعليم العربية .

ومن حيث مستوى الكتب المؤلفة :

كان مؤلفو الكتب غالباً من غير العرب . . ولقد كان يدرّس في الجامعات الأوربية والأمريكية كتب ألفها مستشرقون وبقدر ما لهذا الوضع من ميزة تتمثل في محاولة هؤلاء المؤلفين مساعدة الدارسين على تخطي المشكلات التي واجهوها عند تعليم العربية إلا أن لهذا الوضع نفسه سوءة تتمثل في غلبة الحس الأجنبي على تأليف هذه الكتب فضلاً عن الأخطاء اللغوية التي لم ينج منها كتاب .

وقد أولى الأساتذة العرب بدورهم خلال العقدين الأخيرين فأصبح لكل معهد في الدول العربية مؤلفوه . وتزايدت نسبة الكتب التي ألفها العرب . ولعل الميزة الكبرى لهذا الوضع هو حرص هؤلاء المؤلفين العرب على إلقاء الضوء على الثقافة الإسلامية وتقديمها للناطقين بلغات أخرى بصورة موضوعية مجلية دورها في خدمة الإنسان فضلاً عن دقة اللغة التي تكتب بها المادة التعليمية .

ومن حيث نوع المعلم :

المعلم الجيد عنصر أساسي لنجاح العملية التعليمية ولقد افتقر ميدان تعليم العربية للمعلم الجيد فترة طويلة من الزمن . حتى لقد مارس هذا العمل من هم بعيدون عنه . . فمنهم من يفتقر إلى الإعداد الأكاديمي المتخصص ، ومنهم من يفتقر للإعداد التربوي المناسب ، ومنهم من يفتقر لكلا الأمرين . ويختلف الوضع في العقدين الأخيرين . . إذ يفتتح معهد الخرطوم الدولي لإعداد معلمى العربية لغير الناطقين بها وتفتح في معاهد تعليم العربية بالسعودية أقسام للإعداد التربوي للمعلمين . . بل إن منها ما يمنح الدرجة الجامعية الأولى (ليسانس) مثل معهد اللغة العربية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى ومنها ما يمنح دبلوماً في الإعداد التربوي مثل معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ومعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود وكلاهما بالرياض . وهناك قسم لإعداد معلمى العربية لغير الناطقين بها يجرى افتتاحه في كلية التربية جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية . وهناك بالجامعة المستنصرية ببغداد إعداد للمعلمين أيضاً . . وأخيراً هناك دورات إعداد معلمى العربية التي تبتتها هيئات عربية كثيرة والتي تأخذ مكانها في صيف كل عام في بلدان آسيا وأفريقيا وبعض البلاد الأوربية .

ولئن دل هذا على شيء فإنما يدل على تزايد الإحساس بأهمية

المعلم وضرورة إعداده حتى يقف تعليم العربية للناطقين بغيرها على أقدام راسخة .

- ومن حيث أساليب التدريس :

التدريس علم وفن . . ويقصد بجانب العلم هنا تطبيق ما تنتهي إليه الدراسات النفسية والتربوية واللغوية من نتائج في مجال تعليم اللغة . بينما يقصد بجانب الفن هنا طريقة كل معلم في تطبيق هذه النتائج وما يتركه من بصمات شخصية . . ولقد كان تعليم العربية حتى وقت قريب يفتقر للأساليب العلمية معتمداً على اجتهادات تتفاوت بين المعلمين صحة وخطأ . . نلمس هذا بوضوح في مختلف جوانب العملية التربوية . .

والآن يختلف الوضع . فهناك المناهج التي وضعت على أساس علمي ، وهناك التوسع في استخدام معامل اللغات والوسائل التعليمية بعد أن كانت حكراً على اللغات الأخرى .

وهناك الدراسات والبحوث اللغوية والنفسية والتربوية التي بدأت تشق طريقها في هذا المجال . ولقد أنشئت لهذا الغرض وحدة للبحوث والمناهج والتأليف بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، كما أنشئت وحدة للبحوث بمعهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ، ووحدة أخرى بمعهد الخرطوم .

ومن حيث الدراسات العليا :

هذا فضلاً عن أقسام الدراسات العليا التي صارت تمنح الماجستير والدكتوراه في طرق تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من هذه الأقسام قسم تعليم اللغات والثقافات الأجنبية Second Languages and Cultures Education بجامعة منيسوتا بأمريكا ، وأقسام اللغة العربية والدراسات الشرقية بجامعة ميشيجان وبركلي ، وشيكاغو ، وأريزونا ، وإنديانا ، وواشنطن ، وتكساس ، وغيرها

بالإضافة إلى أقسام الماجستير في تعليم العربية بمعاهد اللغة العربية في جامعات الإمام محمد بن سعود والملك سعود بالرياض والخرطوم بالسودان والجامعة الأمريكية بالقاهرة . وهذا بالطبع غير ما تشهده أوروبا والدول الشرقية في هذا المجال .

إنها بحق طفرة يشهدها ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . . . والله نسأل أن يحقق من ورائها ما يُرجى من خير . . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما الذى يدل عليه صدور قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٧٣ بخصوص إدخال العربية ضمن اللغات الرسمية ؟
- ٢- كم كان عدد الدول العربية وقت صدور هذا القرار ؟
- ٣- وصفت اللغة العربية قديماً بأوصاف تختلف عما توصف به اليوم . اذكر بعض هذه الأوصاف مقارناً بينها .
- ٤- ما نوع الاتجاهات التى كانت تعبر عنها الأوصاف القديمة للغة العربية ؟
- ٥- إلى أى مدى تنعكس الأوصاف التى تنطلق على العربية على حركة تعليمها ؟
- ٦- ما أشكال التعاون التى تشهدها بين بلدك والدول العربية بخصوص نشر تعلم العربية وتعليمها ؟
- ٧- إلى أى مدى تثير أشكال التعاون هذه ؟
- ٨- ناقش أهم المشكلات التى يواجهها تعليم العربية فى بلدك مقترحاً بعض الحلول المناسبة لها .

الوحدة رقم (٢) موقع العربية في المجتمع المعاصر

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يلخص بعض الدوافع الدينية التي تحرك الدارسين نحو تعلم العربية .
 - ٢- أن يقارن بين وضع العربية اليوم ووضعها قديماً .
 - ٣- أن يفسر أسباب الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية في عالمنا المعاصر .
 - ٤- أن يعرض بعض الخصائص التي تتميز بها العربية والتي تدفعه لتعلمها .
 - ٥- أن يكتب موضوعاً من خمسة عشر سطراً حول موقع العربية في بلده .
 - ٦- أن يقدر قيمة الجهد الذي يبذله الطلاب في تعلم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

جدارة العربية في أن تعلم :

الظاهرة التي لا يخطيء إنسان في ملاحظتها عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية في المجتمع العالمي المعاصر هي إحساس هذا

المجتمع بجدارة اللغة العربية في أن تعلم ، واستعداده لبذل الجهد وتقديم الإمكانيات لتعليمها .

ولقد أشار إرفنج (Irving, T. 77, p. 289) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء وتفاوت المعنى .

يقول إرفنج :

« إن هذه الجذور الشتى ، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمية في العالم أجمع ، ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلم ، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية » .

وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة لأن تعلم من خلال عدة مصادر ، يمثل كل منها حافزاً لتعلم هذه اللغة ودافعاً لتعلمها .

الدوافع الدينية لتعلم العربية :

إنها جديرة بأن تتعلم لما لها من مكانة دينية فريدة تتميز بها . إن العربية هي المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد القرآن الكريم . ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية والإسلام صلوات يعز حصرها ويصعب تعدادها . كما جعل هذا من تعلم العربية وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم . لقد أوصى النبي صلى الله عليه وسلم بذلك . كما أثر عن عمر بن الخطاب أنه قال : « تعلموا العربية فإنها من دينكم » .

صحيح أن المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة ، إلا أنه من الصحيح أيضاً أن القرآن الكريم

قرآن بلفظه ونصه . . إن إعجاز القرآن اللغوي يجعل من ترجمة ألفاظه
أمراً يستحيل على أي إنسان .

وما هذه الترجمات التي يزخر العالم الغربي بها إلا محاولات لنقل
أفكاره ومعانيه لا ألفاظه وأساليبه .

إن أقصى ما يمكن لها أن تحدثه هو أن يتعرف الأجنبي على نظرة
الإسلام للكون والحياة ، وأن يلتم بأشكال العقيدة وأحكام الشريعة في
هذا الدين العظيم إلا أنها عاجزة عن أن يحس هذا الأجنبي ، من
خلالها ، بجمال لغة القرآن أو أن يقف على مظاهر الإعجاز فيه .
لهذا كله كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية في كثير
من البلاد المسلمة .

الموقع الاستراتيجي للعالم العربي :

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من أهمية استراتيجية بالنسبة إلى عدد
الناطقين بها سواء في العالم العربي أو الإسلامي .

إن الأمة العربية بوزنها السياسي والاقتصادي تحظى في هذه
المرحلة بمكانة مهمة في العالم كله ، وتلعب دوراً هاماً في توجيه
أحداثه . ومن هنا كانت محط أنظار الآخرين ومثار اهتمامهم وملتقى
أهدافهم . هذا فضلاً عما تلعبه بعض البلاد المسلمة من دور هام في
حركة الأحداث العالمية المعاصرة .

التراث الثقافي العربي :

إنها جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من ميراث ثقافي كبير .
إن من الثابت تاريخياً وحضارياً أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم
اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى وفي أكثر فتراته
ظلاماً .

لقد استوعبت العربية بجدارة كلا من التراثين العربي

والإسلامى . ولقد عبر عن هذه الحقيقة أنور شحنة (Chejne, A. p. 3) بقوله :

« منذ العصور الوسطى ، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذى حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والأسبانية والروسية ، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب ، بل أيضاً إلى المكانة التى تشغلها فى التاريخ والدور الذى لعبته فيه . »

حقاً . . إن العربية وعاء حضارة واسعة النطاق ، عميقة الأثر .
ممتدة التاريخ .

خصائص اللغة العربية :

إنها جديرة بأن تعلم لما تتمتع به من صفات وتستاثر به من خصائص سواء فى المفردات أو فى التراكيب أو فى القدرة على التعبير عن المعانى واستيفائها أو من حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة .

ويكشف جوانب العظمة فى هذه اللغة كثير من المفكرين سواء منهم من ينطق العربية ومن لا ينطق بها . ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر من يقول (Patai, R p. 48) :

« إننى أشهد من خبرق الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التى أعرفها لغة تكاد تقرب من العربية سواء فى طاقتها البانية ، أو فى قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك ، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعماق الأثر فيها . وفى هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى . »

إن هذه الاعترافات جميعها جعلت تعليم اللغة العربية يشهد اليوم تقديراً واسع النطاق على كل المستويات مما لا سبيل للإفاضة فيه فى هذا الكتاب .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - إلى أى مدى يعتبر تعلم العربية كلغة ثانية مهما فى هذا العصر ؟
- ٢ - أعدد قراءة العبارة التى كتبها ارثنج عن اللغة العربية وبين لماذا يعتبرها جديرة بأن تعلم .
- ٣ - هل يختلف وضع تعليم العربية فى اليوم عن وضعه فىما سبق ؟ وفى أى مظهر تلتمس هذا الاختلاف ؟
- ٤ - ماذا تعرف عن دور العربية فى الحضارة الإنسانية فى العصور الوسطى ؟
- ٥ - لو طُلب إليك وضع خطة لنشر تعليم العربية فى بلدك تتناسب مع مكانتها اليوم . ما أهم عناصر هذه الخطة ؟
- ٦ - اكتب رسالة لأحد أصدقائك تخبره باعتزامك السفر لإحدى الدول العربية لتعلم العربية هناك معللا سبب قرارك ؟

الوحدة رقم (٣)
اللغة والمجتمع العربي
واقعا ، مشكلاتها

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يدرك أهمية تعرف واقع تعليم العربية في بلادها .
- ٢- أن يتعرف على بعض المشكلات التي تواجه العربية في بلادها .
- ٣- أن يحدد جوانب الصلة بين واقع العربية كلغة أولى ومشكلات تعليمها كلغة ثانية .
- ٤- أن يقف على نتائج بعض الدراسات التي تناولت مشكلات تعليم العربية بين أبنائها .
- ٥- أن يبدى ميلاً لدراسة المشكلات التي يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية في بلده .
- ٦- أن يقدر أهمية تعرف اتجاهات الرأي العام نحو تعليم اللغة .
- ٧- أن يضع خطة مبسطة لدراسة يتعرف منها على اتجاهات الرأي العام في بلده نحو العربية وتعليمها كلغة ثانية .
- ٨- أن يقدم التوصيات للمسؤولين عن برامج تعليم العربية لتلافي حدوث مشكلات في تعليمها كلغة مشابهة لمشكلات تعليمها كلغة أولى .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

في هذه الوحدة نتناول الحديث بإيجاز حول الواقع اللغوي في المجتمع العربي سواء ما يتصل فيه بالعربية كلغة أو بالعربية كمادة دراسية . .

وينطلق حديثنا عن هذا الواقع من اقتناع بضرورة أن يتعرف الدارسون في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى موقع العربية في مجتمعاتها والمشكلات التي تصادف تعليمها ، ولقد يتيسر لبعض هؤلاء الدارسين زيارة أحد البلاد العربية أو دراسة نظامها التعليمي فيكونون على علم بمشكلات تعليم اللغة في هذا النظام وعلى وعى بالظروف التي تحيط بالاستخدام اللغوي في مجتمعاتنا العربي . .

والمنطلق الثاني الذي نصدر عنه عند الحديث عن الواقع اللغوي في المجتمع العربي مؤداه أن بعض المشكلات التي يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية انعكاس للمشكلات التي يواجهها تعليم العربية كلغة أولى . . ولعل مما يساعد الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية على تخطي مشكلات تعليمها أن يدركوا الصلة بينها وبين زميلاتها من مشكلات .

ويهمنا في هذه الوحدة أن نعرض لثلاث قضايا : الازدواجية اللغوية ، ومشكلات تعليم العربية ، واتجاهات الرأي العام العربي نحو اللغة وتعليمها .

أولا : الازدواجية اللغوية :

يعيش المجتمع العربي عامة ازدواجية لغوية diglosia تخلق من مشكلات الاتصال ما يتأبى علينا علاجه . إن الطالب العربي يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته أخرى . . ففي المشرق العربي تتمكن العامية من الطفل قبل دخوله المدرسة ويتواصل تأثيرها عليه عندما

يلتحق بها . وفي المغرب العربي تتداخل اللغات فلا تدرى إن كانت أخطاء الطالب في استخدام العربية راجعة إلى عدم مراعاته قوانينها أو إلى تأثير الفرنسية عليه مثلا . وتقرر دراسة المعموري وزميله « إن اللغة العربية قد اكتسحت في عدد من أقطار المشرق العربي كثيراً من المجالات الحيوية فانتعشت وتخلصت ولو إلى حد من صبغتها الأدبية الصرفة ، في حين أنها في أقطار المغرب العربي ما زالت فقيرة في ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة منافسة اللغة الأجنبية لها بل وهيمنتها عليها في التعليم والإدارة والمحيط . . (محمد المعموري وآخرون ، ٤٤ ص ٢٩) .

هذا فضلاً عن الازدواجية التي تخلقها ظاهرة استقدام الأجانب في دول الخليج خاصة ، مما يلجئ إلى التخاطب معهم باللغة الإنجليزية غالباً لتيسير التفاهم معهم .

وكمحاولة لعلاج هذه المشكلة تربوياً فقد أوصى أحد مؤتمرات تعليم اللغة العربية بما يلي : (محمود فهمي حجازي ، ٤٧ ص ٩٨) :

١- أن يعتمد تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصيحة مما تشيع في استخدام الأطفال على أن يقترن ذلك بعملية إثراء للغتهم ، وتزويدهم بما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوي والعقلي .

٢- أن يرتبط التعليم اللغوي بلغة العصر وألفاظ الحضارة ، على أن يقترن ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربي وما يلائمهم منه وما يربطهم به على نحو متدرج .

ثانياً : مشكلات تعليم العربية :

أجريت عدة دراسات ، وعقدت مجموعة من المؤتمرات لتدارس أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية والمشكلات التي يواجهها تعليم هذه اللغة .

ويكفيها في هذا الصدد أن نشير إلى دراستين إحداهما عرضت في مؤتمر عربي موسع بالأردن حول مشكلات تعليم اللغة العربية وثانيهما نشرت في بحث علمي جاد . وكلا الدراستين أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(أ) الدراسة الأولى : أجرت هذه الدراسة إدارة التربية بالمنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة ١٩٧٥ . وقد طبق فيها استفتاء أجابت عليه خمس عشرة دولة عربية ، أجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعاني مشكلات تؤدي إلى ضعف تحصيل الطلاب للغتهم القومية ، وهذا الضعف سببه عوامل لخصتها لجنة إعداد وتحليل الاستفتاء^(١) ورتبتها تنازلياً كالتالي :

- عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة .
- منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر .
- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي .
- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة .
- ازدحام منهج النحو بالقواعد ، وكثير منها ليس وظيفياً .
- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها .
- افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية .

(١) قام بإعداد الاستفتاء وتحليله كل من : محمود رشدي خاطر ويوسف الحمادي ومحمد عبد الرحمن حامد . منشت الدراسة بعنوان : احتواء خبراء متخصصين في اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٥ م .

- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى .
- اضطراب المستوى اللغوى بين كتب المواد ، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد .
- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته .
- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب . - نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم .
- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر .
- كما أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون ، إجابة عن سؤال مفتوح وهى :
- تعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمى اللغة العربية واختلاف مستوياتها .
- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة .
- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة .
- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها .
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية .
- قلة ربط التعليم اللغوى بالثقافة العامة ، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك .
- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها .
- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل .

- اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية ، وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآني .
- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية ، وعدم الجدية في تنفيذها .
- تأثير وسائل الاعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة .
- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ ، وعدم العناية بإعداد مدرسين للخط العربي .

(ب) الدراسة الثانية : تأتي بعد ذلك إلى أحدث دراسة وقفنا عليها في هذا المجال وهي الدراسة التي سبقت الإشارة إليها (محمد المعموري وآخرون ، ٤٤ ص ١٣٦) حيث طبق استفتاء على معلمى اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية وقد تلقى الباحثون ١٩٦ استفتاء من المعلمين و ٤٨ استفتاء من الموجهين ، وبعضهم يشارك في إعداد الخطط والمناهج . وقد سئل هؤلاء جميعاً عن الأسباب التي يعزون إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية فكانت إجاباتهم مرتبة تنازلياً كالتالى :

(أ) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية :

- ١ - تغلب العامية على الفصحى .
- ٢ - المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدرس .
- ٣ - تأثير البيئة والشارع .
- ٤ - إهمال الأولياء (وخاصة في الأرياف والقرى) لأبنائهم .
- ٥ - قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية .
- ٦ - قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية .

- ٧ - كثرة المواد وطول المنهج .
- ٨ - ضعف الإمكانيات (قصص علمية . . الخ) .
- ٩ - انعدام المطالعة لضيق الوقت .
- ١٠ - الثنائية اللغوية تخلق إنساناً غير متمكن من أية لغة .
- ١١ - اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية .
- ١٢ - انعدام المتابعة .
- ١٣ - دخول التلميذ المدرسة في سن مبكرة .
- ١٤ - عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية .
- ١٥ - البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها .
- ١٦ - عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني .
- ١٧ - قلة المراجع تحل بتكوين التلميذ في اللغة العربية .
- ١٨ - عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقاً سليماً .
- ١٩ - أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .
- ٢٠ - التلميذ يوجه اعتباراً لمعدله لا اعتباراً لاختياره .
- ٢١ - عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي .
- ٢٢ - عدم صلاحية المناهج .
- ٢٣ - إهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي .
- (ب) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية :
- ١ - تغلب العامية على الفصحى .
- ٢ - إهمال أولياء الأمور وخاصة في القرى والأرياف .

- ٣- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية .
- ٤- انعدام المطالعة لضيق الوقت خاصة .
- ٥- كثرة المواد وطول البرنامج .
- ٦- قلة المراجع تحل بتكوين التلميذ في اللغة العربية .
- ٧- أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفاً .
- ٨- الثنائية اللغوية تخلق إنساناً غير متمكن من أية لغة .
- ٩- التلميذ يوجه اعتباراً لتنتائج المدرسية (معدله) لا اعتباراً لاختباره .

ثالثاً : اتجاهات الرأي العام :

يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل . وليس في ذلك غرابة . فاللغة أداة التفاهم بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة . كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه ومن ثم ينشأ الحق لكل فرد أن يشارك بالرأى . . وسؤالنا الآن : كيف يرى الرأي العام مشكلة تعليم اللغة العربية ؟ وكيف يتصور أسبابها ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الكاتب بإجراء دراسة لما نشر في عدد من الصحف والمجلات السعودية ، إذ هي البلد الذي يعمل فيه الآن ، فيما يتصل بمشكلة تعليم اللغة العربية على مدى ستة عشر شهراً (من يناير ١٩٨٣ إلى ابريل ١٩٨٤) ولقد كان هذا موضوع حوار طويل اشتركت فيه مجلات : اليمامة ، المجلة العربية ، اقرأ ، والصحف اليومية الآتية : الشرق الأوسط ، الرياض ، المدينة المنورة . ولقد جمع الكاتب من هذا كله ٤٨ مقالا وحديثا نشرت في هذه الفترة . ولتعرف مضمون هذه المقالات قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى .

ويهمنا في هذه الدراسة أن نقف على أهم أسباب المشكلة عند
الرأى العام ، ونوردها كما وردت بلغة الكتاب فيما يلي :

(أ) أسباب اجتماعية وحضارية :

- ١ - على الرغم من تدريس النحو في المدارس إلا أن مفهوم النحو عندنا لم يبق .
- ٢ - ما تبنيه الفصحى في خمس ساعات في المدرسة يومياً تقوضه العامية باقى ساعات النهار .
- ٣ - تهاون الطبقة الواعية وقادة الرأى في استخدام الفصحى والارتقاء بعاميتهم أدى مع عوامل أخرى إلى هبوط المستوى اللغوى في حياتنا .
- ٤ - يتسم الأداء الإعلامى العام بضعف لغوى شديد في النطق والكتابة .
- ٥ - هناك إسراف ثقافى في مسaire الأجانب المشتغلين بالوطن العربى والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم ، ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع أمامه .
- ٦ - هناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولاً على وسيلة إضافية للتفاهم إلى كونه قيمة اجتماعية بتفاضل الناس على أساسها .
- ٨ - ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نهتم بمعيار الصواب في استخدامها .

(ب) أسباب تربوية :

- ١ - تهمل مدارسنا تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار . وكان الذين باعدوا بيننا وبين الحرص على حفظ القرآن في طفولة أبنائنا هم من يقولون أنهم علماء التربية .
- ٢ - إن المناهج الدراسية في كل مراحل تعليمنا العام تفوق قدرة الطالب على استيعابها مما دفعه إلى حفظ المواد المقررة عليه فتحول إلى مسجل أو بيغاء . .
- ٣ - عدم تحقيق التدرج في المناهج .
- ٤ - النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عادية تستوى مع غيرها من المواد الأخرى .
- ٥ - التقصير في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بسبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية .
- ٦ - إن النشاط اللغوي اللاصفي نشاط يتم بطريقة صورية تفتقر إلى الهدف الواضح والخطة العلمية ومن ثم يعجز عن تحقيق الغاية منه .
- ٧ - الاعتماد على كتب مبسطة عقيمة في أسلوب معالجتها لقواعد اللغة دون توظيف لها حتى أشعرنا الطالب بأن درس اللغة العربية إنما هو موضوع أجنبي وطارىء على حياته .
- ٨ - إن النصوص التي تختار للطالب نصوص رديئة اختلط فيها في السنوات الأخيرة الإعلام والسياسة بالأدب والثقافة واللغة .
- ٩ - تدريب الأدب والنصوص في ضوء التسلسل التاريخي ابتداء من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي . . الخ وفي رأي أن هذا لا بد أن ينعكس فالطالب في المرحلة الأولى يريد أن يواكب الحياة التي

يعيشها وبينه وبين الأدب القديم حاجز لغوي وحضاري لا بد أن يكون قادرا على تخطيه .

١٠ - تدريس النحو في مدارسنا منصرف عن المعنى ، ولا يدرك كثير من المعلمين أن الاعراب فرع المعنى .

١١ - عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة .

١٢ - تركز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار ..

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - الى أي مدى تعتبر الحديث عن واقع العربية في مجتمعها أمرا مهما لك ؟

٢ - اذكر بعض المشكلات التي يواجهها تعليم العربية كلغة ثانية والتي تعتبر في رأيك انعكاسا لمشكلات تعليمها كلغة أولى ؟

٣ - ماذا يقصد بالازدواجية اللغوية ؟ وما خطواتها ؟

٤ - هل توجد في مجتمعك ازدواجية لغوية ؟ ما مظهرها ؟ وما أسبابها ؟

٥ - بما أوصت المؤتمرات العربية لعلاج مشكلة الازدواجية اللغوية ؟

٦ - عرض الكاتب نتائج دراستين أجريتا حول مشكلات تعليم اللغة العربية ما أهم الفروق بينهما ؟

٧ - ناقش بلغتك الخاصة مشكلات تعليم العربية كما كشفت عنها الدراسة الأولى ؟

٨ - بين إلى أي مدى اختلفت نتائج الدراسة الثانية عن الدراسة الأولى ؟

- ٩ - كيف تعرف الكاتب اتجاهات الرأي العام نحو تعليم العربية ؟ وفي أي بلد أجرى دراسته ؟
- ١٠ - ما رأيك في أساليب البحث العلمي في هذه الدراسات الثلاث ؟
- ١١ - إذا أريد إجراء دراسة مماثلة حول مشكلات تعليم العربية في بلدك . ما العوامل المساعدة والمعوقة لإجراء هذه الدراسة ؟
- ١٢ - ما أهم الخطوات التي تقوم بها إذا أردت إجراء مثل هذه الدراسة ؟

البَابُ
الثَّانِي

اللُّغَةُ
وَنَظَرِيَّةُ الْاِتِّصَالِ .

الوحدة رقم (٤)
الاتصال الإنساني
مفهومه ، نموذجه ، مهاراته

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يحلل الأبعاد الرئيسية التي يشتمل عليها التعريف الإجرائي لعملية الاتصال .
 - ٢- أن يفسر المراحل التي تجرى فيها عملية الاتصال الإنساني .
 - ٣- أن يوضح العلاقة بين المهارات الرئيسية للغة .
 - ٤- أن يتفهم نموذج الاتصال مدركاً العلاقة بين أركانه .
 - ٥- أن يدرك أهمية الاتصال في المجتمع الإنساني .
 - ٦- أن يعيد رسم نموذج الاتصال كما يتخيله .
 - ٧- أن يبيِّن أسباب التفاوت بين القدرة على الفهم والقدرة على الإفهام .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يقصد بالحديث عن نظرية الاتصال هنا Communication theory عرض للمراحل المختلفة التي يمر بها نقل رسالة من شخص إلى آخر عبر وسيلة معينة والعناصر التي تتكون منها .

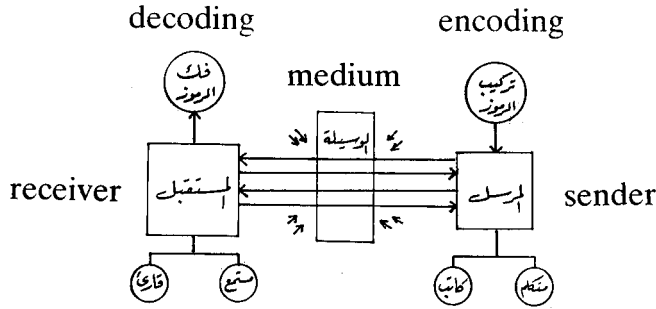
مفهوم الاتصال :

الاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية ، فهي فردية تبدأ بفكرة لدى مرسل ، وتتبلور لديه ثم يبحث عن الطريقة التي ينقلها لمستقبل وتتأثر هذه الرسالة بكل ما يصاحب مراحلها من متغيرات . من هنا جاء وصف عملية الاتصال بأنها جماعية لأنها لا تحدث في فراغ ولا تتم بين فرد ونفسه . وهي إن دارت كذلك وصفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة . وتسعفنا الذاكرة هنا بعبارة أحد المفكرين التي يقول فيها : أحسُّ وأنا أفكر كأنني أحادث شخصاً آخر أجاذبه ويجاذبني الحديث . . فهذا بالطبع تخيل للعلاقة وليس تقريراً لما يحدث بالفعل .

ويعرف الاتصال إجرائياً بأنه « العملية أو الطريقة process التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام » . (حسن حمدي الطوبجي ، ص ٢٥) (١) .

نموذج الاتصال :

ولكى نفهم عملية الاتصال ونتعرف على مكوناتها ننظر في هذا النموذج .



(١) حسن حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، الكويت ، دار القلم ط ٥ ، ١٩٨٢ .

ماذا تفهم من هذا النموذج ؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي . يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره . تتكون الفكرة في ذهنه ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه ، إما لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم ، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره . ضم الأفكار إلى بعضها يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها . ينتقى الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى ثم يبحث في النظام الصوتي للغة عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده . . كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز encoding .

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقتين : إما أن تنتقل الرسالة شفاهة أى من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر . وهنا يكون المرسل متكلماً . وأما أن تنتقل كتابة أى من خلال الصفحة المطبوعة . وهنا يكون المرسل كاتباً . ما زلنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال . فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (مطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها channel وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمراً متعذراً . والأسهم الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صور التشويه التي يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الاتصال عمليات التشويه هذه هي ما تسمى بالضوضاء noise أى كل أشكال التحريف التي تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبل . والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار .

فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلاً ، والمستقبل قد يكون
مرسلاً . وهذا بالطبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط . فقد
يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما وقد
يكون الاتصال شفهيًا غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء إلى
المذيع أو يشاهد التلفاز .

يتلقى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في
وحدات يعطيها معنى محددًا وظيفية كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء ألفته
بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة
سابقة بالمجال . . هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز decoding
والمستقبل هنا ليس فرداً سلبياً كما يتوهم الكثيرون . وإنما هو إيجابي بكل
ما تحمله بالكلمة من معنى . . إن المستقبل يصنع المعنى ولا ينتقل
إليه . . إنه يحدد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث
فيه عملية الاتصال . في ضوء مستواه اللغوي . . في ضوء قدرته على
فهم الآخرين .

والمستقبل قد يلغى الرسالة فيكون مستمعاً ، وقد يتلقاها مطبوعة
فيكون قارئاً .

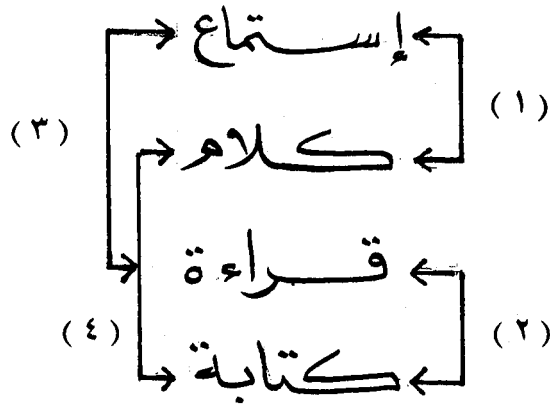
هذه العملية هي ما يعرضها كارول (Carroll, 8. B, 61, p. 88)
في نمودجه الآتي :

intention encoding message decoding interpretation
ما يقصده المتحدث ← ترجمته ما يقصده لرموز ← الرسالة ← فك الرموز ← تفسيرها من المستمع

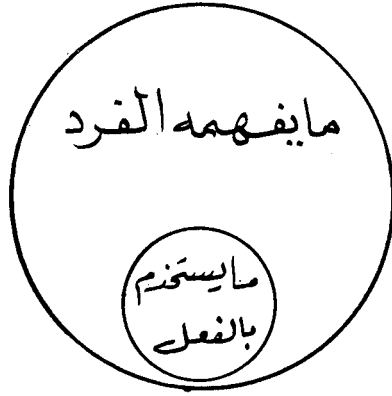
وفي ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال
ومقوماتها ومعوقاتها وهذا ما تناوله الوحدة القادمة إن شاء الله .
مهارات الاتصال اللغوي :

في ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للاتصال

اللغوي أربعة هي : الاستماع listening والكلام speaking والقراءة reading والكتابة writing وبين هذه المهارات علاقات متبادلة يوضحها الرسم التالي :



فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت . إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين . بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (٢) . ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين . وبين الاستماع والقراءة (٣) صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات ، إذ هما مهارتا استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحيانا . ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان . والحق غير ذلك . والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز decode بينما هو في المهارتين الأخرين : الكلام والكتابة (٤) يركب الرموز incode كما أنه فيهما « الكلام والكتابة » يبعث رسالة ومن هنا فتسميان مهارتا إنتاج أو إبداع (مستمع أو قارئ) . والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين ، الاستماع والقراءة . إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام ويوضح الرسم التالي هذه العلاقة .



ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- اذكر بعض تعريفات عملية الاتصال من خلال قراءاتك ؟
- ٢- ما التعريف الإجرائي الذي تقترحه لعملية الاتصال وبم يمتاز عن غيره من التعريفات ؟
- ٣- الاتصال الإنساني عملية فردية اجتماعية . كيف ذلك ؟
- ٤- إلام تشير الأسهم الصغيرة المحيطة بالوسيلة في نموذج الاتصال ؟
وضح ذلك .
- ٥- أعد النظر في نموذج الاتصال . ثم اذكر أهم ما تستنتجه منه .
- ٦- يقول البعض إن مهارات الاستماع والقراءة سلبيتان . ما رأيك في هذا ؟
- ٧- بين كل من الاستماع والقراءة ، وكل من الكلام والكتابة أوجه تشابه واختلاف . ما هي بإيجاز ؟
- ٨- ما أكثر المهارات اللغوية التي تمارسها الآن باللغة العربية ولماذا ؟
- ٩- ما الفرق في رأيك بين الفهم والإفهام ؟

الوحدة رقم (٥)
نظرية الاتصال
مكوناتها ، مقوماتها ، معوقاتهما

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يُحدّد دور كل واحد من مكونات الاتصال الأربعة في إتمام عملية الاتصال الإنساني .
 - ٢ - أن يناقش بعض العوامل التي قد تعوق عملية الاتصال من ناحية مكوناتها الأربعة .
 - ٣ - أن يقدر قيم الوضوح والبساطة والدقة في التعبير ودورها في إنجاح عملية الاتصال الإنساني .
 - ٤ - أن يطبّق نظرية الاتصال الإنساني على الموقف التعليمي الذي يحيط به .
 - ٥ - أن يدرك أبعاد عملية الاتصال بين الناطقين بلغة واحدة وبين الناطقين بلغات مختلفة .

ثانياً : المحتوى

مكونات الاتصال :

الاتصال كما سبق القول عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هي : رسالة ومرسِل ووسيلة ومستقبل .

الرسالة : ويقصد بها المحتوى الذى يُوَدُّ المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفاً من ورائه التأثير عليهم . ولكل رسالة مضمون ، هو عبارة عن الأفكار التى يراد التعبير عنها وشكل وهو عبارة عن الرموز اللغوية التى يتم التعبير عنها .

المرسل : وهو مصدر الرسالة . إنه الطرف الأول فى عملية الاتصال والذى يريد التأثير فى الآخرين من خلال أفكار لديه . والمرسل هما قد يكون فرداً أو مجموعة أفراد . بل قد يكون إنساناً وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما .

الوسيلة : ويقصد بها الأداة التى تنتقل من خلالها الرسالة . وتتنوع الوسائل ما بين الصوت العادى عند الاتصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الاعلام ، من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلى (كومبيوتر) إلى غير ذلك من أدوات . والوسيلة ليست ذات شأن بسيط فى إتمام عملية الاتصال . إنها قد تساعد عليها وقد تعوقها . بل بعض الخبراء إلى درجة المزج بين الرسالة والوسيلة فيقولون إن أداة الاتصال هى الرسالة the medium is the message (حسين حمدي الطوبجي ، ص ٣١)^(١) .

المستقبل : ويقصد به الجهة التى تنتهى إليها الرسالة وقد تكون فرداً أو مجموعة أفراد . وهى التى تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها . ويتوقف تفسير هذه الرموز على عدة رموز نعرضها بعد ذلك .

مقومات عملية الاتصال :

فى ضوء العرض السابق لمكونات عملية الاتصال نستطيع أن نقف على المقومات التى تساعد على إكمال هذه العملية . والمقصود

(١) مرجع سابق .

بالمقومات هنا مجموعة الشروط التي يعتبر توفرها أساساً لنجاح عملية الاتصال .

(أ) من حيث الرسالة : تتم عملية الاتصال لو توفرت في الرسالة عدة خصائص ، منها :

- الترتيب المنطقي للأفكار .
- دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار .
- بساطة التراكيب اللغوية .
- قلة الرموز والتجريدات .
- مناسبة حجمها ، فلا هي بالطويلة المملة ولا بالقصيرة المخلة .
- صحة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار .
- وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها .

(ب) من حيث المرسل : تتم عملية الاتصال لو توفرت في المرسل عدة خصائص منها :

- وضوح الفكرة في ذهنه .
- عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه .
- تنوع طريقتة في عرض الأفكار .
- قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة .
- وضوح صوته عند الحديث .
- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر .
- ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة .

(ج) من حيث الوسيلة : تتم عملية الاتصال لو توفرت في الوسيلة عدة خصائص منها :

- دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث) .
 - عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث .
 - وضوح الطباعة .
 - دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية .
 - جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة .
- (د) من حيث المستقبل : تتم عملية الاتصال لو توفرت في المستقبل عدة خصائص ، منها :
- سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين) .
 - قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه .
 - درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة .
 - خبرته بموضوع الرسالة .
 - ألفتة بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة .
 - اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره .
 - مفهومه نحو نفسه self - concept ومفهومه نحو الآخرين .

معوقات عملية الاتصال :

ترى متى يحدث الاتصال التام بين فردين ؟ يحدث لو اتَّحد معنى الرموز عند المرسل والمستقبل واستطاع كل منهما تبادل نفس الأفكار بنفس درجة الوضوح . وهذا أمر يندر أن يحدث بين البشر . ولتتصور مُعلِّماً يلقي درساً . المعلم هنا متغير واحد ولكنه أمام عدد من الطلاب . ولتتصور أن عددهم عشرة طلاب . ما الذي يحدث في هذا الموقف ؟ إنه موقف اتصالي بلا شك . المعلم هو المرسل هنا ، والرسالة هي موضوع الدرس والوسيلة هي الحديث الشفوي أو السبورة أو الكتاب أو هي هذا كله والمستقبل أخيراً هو الطلاب . نحن إذن أمام

مرسل واحد ومستقبل متعدد . هل تعتقد أن المعلم عندما يلقي درسه أمام هذا العدد يكون قد بلغ رسالة واحدة ؟ الإجابة بلا شك هي لا . . لقد بلغ عشر رسائل إذ اختلف استقبال كل طالب للرسالة باختلاف المتغيرات التي سبق الحديث عنها . حتى لو دار الأمر بين فردين . . فلا بد من وجود تفاوت بين المرسل والمستقبل في تصور الرسالة موضوع الاتصال .

هناك إذن معوقات للاتصال الكامل بين البشر . هذه المعوقات يمكن تصورها لورجعنا إلى المقومات السابقة وتحيلنا عدم توفرها أو بعضها في عملية الاتصال . . كأن تكون الرسالة مليئة بالتجريدات ، غامضة الأسلوب . أو أن تكون الفكرة غامضة في ذهن المرسل أو ليس ذا خبرة بالموضوع أو عاجز عن التعبير الدقيق . . أو غير ذلك . وكأن تكون الوسيلة غير دقيقة في نقل الرسالة أو تكون عوامل التشويش المحيطة بالرسالة كثيرة ، وكأن يكون المستقبل ضعيف السمع أو البصر ، أو قليل الخبرة بالموضوع أو عاجزاً عن فك رموز الرسالة لأنه ليس ذا رصيد لغوي يسمح له بذلك أو إذا اتجه سلبى نحو المرسل أو نحو موضوع الرسالة . . كل هذه عوامل تعوق بلا شك إتمام عملية الاتصال . من هنا نقول أنه لا يوجد اتصال تام بين البشر . . والأمر هنا نسبي .

هذا بالطبع في حالة الاتصال بين الناطقين بلغة واحدة . ولتصور حجم المشكلة في حالة الاتصال بين الناطقين بلغة ما والناطقين بلغات أخرى . .

وهذا ما سنوضحه بتفصيل عند الحديث عن طبيعة عمليتي الاستماع والنطق إن شاء الله .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- يعتبر درس اللغة العربية شكلا من أشكال الاتصال الإنساني .
كيف ذلك ؟
- ٢- هل تكتمل بين البشر عملية الاتصال ؟ ولماذا ؟
- ٣- اذكر أهم معوقات الاتصال في كل من المعوقين الآتين :
- بينك وبين أحد أبناء وطنك (أى من الناطقين بلغتك) .
- بينك وبين أحد الناطقين بالعربية (كلغة ثانية) .
- ٤- اضرب أمثلة لبعض وسائل الاتصال (أو أدوات الاتصال) مبيناً مدى تأثيرها على نقل الرسالة .
- ٥- ما أهم مقومات الاتصال الجيد بين البشر ؟
- ٦- هل أتاحت لك زيارة بلد عربي من قبل ؟ إذا كانت إيجابتك بنعم ،
فكيف كانت تجربتك في الاتصال بالناطقين بالعربية في هذه البلد ؟
- ٧- ما أهم النصائح التي تقدمها لزملائك الذين يرغبون في الدراسة
بإحدى البلاد العربية ؟

الوحدة رقم (٦)
الاتصال اللغوى
مجالات ، وتوجيهات

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يعطى أمثلة للاتصال باللغة العربية فى كل مجال من مجالات الاتصال اللغوى المشروحة فى هذه الوحدة .
 - ٢ - أن يذكر بعض مجالات الاتصال اللغوى الخاصة التى يمارس فيها اللغة العربية فى بلده .
 - ٣ - أن يتقبل الفروق الفردية بين البشر فى أثناء عملية الاتصال .
 - ٤ - أن يقدر قيمة اللغة فى إتمام عملية الاتصال بين البشر .
 - ٥ - أن يدرك الفرق بين عملية الاتصال الفعلى مع العرب وبين ما يجرى فى فصل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٦ - أن يحكم على عملية الاتصال التى تجرى فى الحصبة الحالية لتعليم العربية فى ضوء التوجيهات المقدمة فى هذه الوحدة .
 - ٧ - أن يستوعب التوجيهات المقدمة فى هذه الوحدة لإنجاح عملية الاتصال .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

فى الوجدتين السابقتين تناولنا بالتفصيل الحديث عن نظرية الاتصال ، ومكوناتها ومقوماتها ومعوقاتنا . بقى لنا أن نتحدث عن

اللغة ونظرية الاتصال موضحين أهم مجالات الاتصال اللغوى ، التى يمكن أن تدور حولها أنشطة تعلم العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى ، مع بعض التوجيهات التى تلزم المعلم لتدريب الطلاب على الاتصال الفعال بالعربية .

مجالات الاتصال اللغوى :

يقصد بمجالات الاتصال اللغوى مجموعة الأنشطة التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة . وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ، ومواقف الحياة التى يمر بها ، وخصائصه هو نفسه ، ومدى إتقانه للغة التى هى أداة التواصل ، والفترة الزمنية التى يجرى فيها الاتصال . . . إلى غير ذلك من عوامل التباين فى مجالات الاتصال اللغوى .

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عدداً من المجالات العامة للاتصال اللغوى تلخصها لنا وليجا ريفرز وصاحبته ماري تيمبرلي (Rivers, W & M Temperly, 91, p. 47) فيما يلى :

- ١ - تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها .
- ٢ - تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء .
- ٣ - إخفاء الفرد نواياه .
- ٤ - تخلص الفرد من متاعبه .
- ٥ - طلب المعلومات وإعطاؤها .
- ٦ - تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين .
- ٧ - المحادثة عبر التليفون .
- ٨ - حل المشكلات .
- ٩ - مناقشة الأفكار .

١٠- اللعب باللغة .

١١- لعب الأدوار الاجتماعية .

١٢- الترويح عن الآخرين .

١٣- تحقيق الفرد لإنجازاته .

١٤- المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ .

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها .
من أصوات ومفردات وتراكيب ، فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها .

الاتصال اللغوى فى الفصل :

المجالات السابقة نفسها هى التى ينبغى أن يدور حولها النشاط اللغوى فى الفصل . إن على المعلم أن يهيبء من الفرص ما يجعل تعلم العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات . ومواقف الاتصال اللغوى فى حجرة الدراسة إنما هى مرحلة تدريبية ، شأنها شأن التدريب فى مسبح صغير swimming pool تهيئة لخوض البحار . .

والذى نقر به هنا هو أن الاتصال الفعلى فى مواقف حية أمر يتعذر حدوثه فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وذلك لاعتبارين : أولهما أن كثيراً من معلمى العربية فى البلاد غير العربية ليسوا من الناطقين بالعربية . أى أنهم بلغة اصطلاحية « معلمون وطنيون » . وقدرتهم على الاتصال اللغوى الفعال بالعربية تقل بلا شك عن قدرة المعلمين الناطقين بالعربية . وهذا أمر متوقع . فالناطق باللغة لديه من الحس اللغوى والفهم الدقيق لاستخدامات اللغة ما يفتقده كثير من غير الناطقين بهذه اللغة . وثانيهما أن الاتصال اللغوى بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معان حقيقية بين الطلاب أو رغبة

في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية قدر ما هو تدريب لهم ، أوبروفة rehearsal يستعد الطالب بها للاتصال في مواقف حية بعد ذلك . فالطالب يحفظ مجموعة من الكلمات وعدداً من التراكيب التي يتصور المعلم أنها ضرورية له .

ولعل هذه هي الفرصة التي تؤكد فيها ثلاث حقائق عندما نتحدث عن موقع اللغة في نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها في الفصل .

١- إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة . . بين اللغة والمجتمع . . فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث من أفراد وفي سياق اجتماعي معين . ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال ، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه . وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفاء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمر بمراحل متدرجة وفي كل مرحلة يكتسب الفرد شيئاً . . ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة ، فليس هناك من يملكها وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ . . من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوي دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق .

٣- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفاء أيضاً لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكرة قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد ، الناطق بلغات أخرى ، خصائص التراكيب التي يستعملها موظفاً لها في سياق اجتماعي . . معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها .

هذه الأمور الثلاثة تقودنا إلى معالجة أمرين أساسيين : أولهما : ما القدر الذى يبقى أن يتعلم من اللغة ؟ ثانيهما : ما أهم التوجيهات التى يمكن أن تساعد المعلم على تحقيق أكبر قدر من الاتصال الفعال بالعربية فى فصول تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

ما القدر الذى يُعلم ؟

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارئ من فهم ما يزيد على ٨٠٪ من مفردات أى نص عادى . . .

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتصال لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس والاستطاعوا أيضاً إضافة الكلمات التخصصية التى تلزم فى مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية . (Strickland, R, G, 94, p. 401)

ويحدد مناحم منصور هذا القدر بالمعرفة المفيدة useful knowledge ويلتزم بالتعريف الإجرائى « للمعرفة المفيدة » والذى نص عليه القرار رقم ٢٦٧ الصادر فى أغسطس سنة ١٩٥٧ والخاص بمواصفات العاملين بالخدمات الأجنبية بالإدارة الأمريكية^(١) ويقصد بالمعرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائى ما يلى : « السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافى من المفردات مما يمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية فى حدود ميدان واحد أو أكثر . بالإضافة إلى القدرة على قراءة

(1) Circular No. 267 issued in August 1957 by the Department of the

State.

الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة في مجال واحد على الأقل (Mansour, M, 84, p. 86) .

مع هذه الاجتهادات تبقى هناك حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع . . اللغة كل كبير تعطيك نفسها وعليك أن تنتقى منها ما يناسب . . يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى . .

من هنا يمكن القول : أن هذا الذي يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال اللغوى في المواقف الاجتماعية التي تتفق مع أهدافهم وخصائصهم ، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويمكنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم إن هذا القدر هو الذى ينبغى أن يعلم . . ولكل برنامج الحق في تحديد هذا القدر سواء من حيث كنهه أو من حيث نوعه .

توجيهات :

عرضنا في وحدة سابقة معوقات الاتصال ، وبيننا أن هناك أسباباً ترجع إلى المرسل وأخرى ترجع إلى الرسالة وثالثة ترجع للوسيلة وأخيرة ترجع إلى المستقبل ، وعلى المعلم أن يفهم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال اللغوى الفعال .

١ - تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب . . فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم منها لمجرد الرغبة في الكلام .

٢ - قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم خاصة في المستوى الابتدائي لتعلم اللغة .

- ٣ - تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين .
- ٤ - مناقشة المفاهيم الموجودة عن الطلاب والتأكد من صحتها .
- ٥ - تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة ، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال .
- ٦ - توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية .
- ٧ - تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال ، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها .
- ٨ - التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة .
- ٩ - الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق .
- ١٠ - التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولاً بأول ، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها .
- ١١ - البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان ، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ . .
- ١٢ - التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها .
- ١٣ - دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن ، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية) .

- ١٤ - إشاعة جو من الوثام بين المعلم والطالب . . فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه .
- ١٥ - التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات .
- ١٦ - على المعلم أن يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في الاتصال (حجرة الدراسة ، الحالة النفسية للطلاب ، طبيعة المادة ، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها) .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بعض مجالات الاتصال اللغوى التى تجرى فى مجتمعك باللغة العربية .
- ٢ - ما الفرق فى رأيك بين مجالات الاتصال اللغوى بالعربية فى بيئتها وبين هذه المجالات فى بيئة أخرى ؟
- ٣ - ما الفرق فى رأيك بين مجالات الاتصال اللغوى ومهارات الاتصال اللغوى ؟
- ٤ - ما رأيك فى القدر الذى تعلمته من العربية حتى الآن ؟ وإلى أى مدى يكفى حاجتك كمعلم لهذه اللغة ؟
- ٥ - لو كُلفت بوضع خطة لتعليم العربية فى بلدك ، كيف تحدد القدر اللغوى المناسب لهم ؟
- ٦ - بم تنصح طلابك الذين يتعلمون العربية من أجل نجاح عملية الاتصال بينهم وبين الناطقين بهذه اللغة ؟
- ٧ - إلى أى مدى يمكن تعليم مهارات الاتصال الفعلى داخل حجرة الدراسة ؟ علل لما تقول ؟

البَابُ
الثَّالِثُ

مُصْطَلَحَاتُ
وَمَفَاهِيمُ

الوحدة رقم (٧) تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يقف على المصطلحات الشائعة في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٢- أن يميّز بين هذه المصطلحات مدركاً أهم الفروق بينها .
- ٣- أن يقدر أسباب رفضنا بعض المصطلحات .
- ٤- أن يؤكد استخدام مصطلح « تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يشيع في ميدان تعليم العربية كلغة ثانية مجموعة من المصطلحات التي ينبغي أن نبين الفرق بينها :

- ١- تعليم العربية للأجانب .
- ٢- تعليم العربية لغير العرب .
- ٣- تعليم العربية للأعاجم .
- ٤- تعليم العربية لغير الناطقين بها .
- ٥- تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٦- تعليم العربية للناطقين بغيرها .

تعليم العربية للأجانب ولغير العرب :

يعنى الاصطلاحان الأولان « تعليم العربية للأجانب وتعليمها لغير العرب » نفس الشيء تقريباً . إذا نظرنا إليهما من وجهة سياسية . فالأجنبى هو من كانت جنسيته غير عربية . أى أن تعليم العربية للأجانب يعنى تعليمها لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير الجنس العربى ومن ثم تتباين لغاتهم وثقافتهم مع اللغة العربية والثقافة العربية تبايناً كبيراً .

وفى ضوء هذا المفهوم يخرج كل من تعليم العربية كلغة ثانية وإن كان عربى الجنسية . ومن ثم لا نحسب أن مثل هذين الاصطلاحين بقادرين على التعبير الدقيق على هذا المجال . وبلغة المنطق نقول أن كلاً منهما تعريف مانع غير جامع أى لا يجمع كل فئات المتعلمين بمثل ما يمنع دخول فئات منهم .

تعليم العربية للأعاجم :

أما اصطلاح تعليم العربية للأعاجم فقد صادف الكاتب عند قراءته لبعض مقالات حول تعليم العربية . ووجد أن من الكتاب من يؤثر هذا الاصطلاح للدلالة على الأجانب الذين لا ينطقون العربية واستناداً لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم : لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى . ولقد كان يطلق على غير العرب قديماً اصطلاح الأعاجم ليشمل الفرس والروم وغيرهم .

إلا أننا نرفض وفى أيامنا هذه استخدام مثل هذا الاصطلاح وذلك لعدم دقته إذ ينطبق عليه ما ينطبق على سابقته فهو تعريف مانع غير جامع . بالإضافة إلى الدلالة النفسية التى تصاحب هذا الاصطلاح . . . وهى دلالة نفسية غير مقبولة بيننا كمسلمين .

إن هذه الاصطلاحات الثلاثة غير دقيقة ولقد وصفنا كلاً منها بأنه

مانع غير جامع . أى يمنع دخول فئات من بين متعلمى العربية كلغة ثانية وكأن كل الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية من الأجانب أو غير العرب أو الأعاجم أياً كان الاصطلاح .

والواقع يشهد بغير ذلك . إن من متعلمى العربية كلغة ثانية أقوام عرب بالجنسية إلا أنهم لا يتكلمون العربية . إن منهم من يدرس العربية كلغة ثانية فى جنوب السودان وفى منطقة المغرب العربى وفى شمال العراق بل وفى النوبة فى جنوب مصر وكل هؤلاء يجمعهم شيان : عربيتهم سياسياً وتفاوتهم لغوياً فلغاتهم ما بين كردية إلى نوبية إلى بربرية . . . إلى غير ذلك من لغات تبعد عن العربية قليلاً أو كثيراً .

تعليم العربية لغير الناطقين بها :

النطق بالعربية إذن هو الفيصل دون النظر إلى انتهاءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللغة أو دوافعهم لتعلمها . من أجل هذا أطلق الاصطلاح تعليم العربية لغير الناطقين بها . ولا يقصد بالنطق هنا مجرد ترديد ألفاظ أو تراكيب عربية ، أم التحدث بها بعد تعلمها فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية ، أو قراءة القرآن الكريم بها وإنما يقصد بالنطق هنا أن تكون اللغة الأولى للفرد ، وبذلك يتحدد الاصطلاح « غير الناطقين بها » ليضم كل من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى . وبذلك أيضاً نضم الأجانب (غير العرب) وتضم العرب الذين لا ينطقون بها .

إلا أن لهذا الاصطلاح أيضاً انتقادات . فهو اصطلاح جامع غير مانع . إنه جامع لأنه يضم كل متعلمى العربية كلغة ثانية . إلا أنه لا يمنع أن يضم إليهم غيرهم ولقد كانت للكاتب تجربة طريفة عند ما كان يعلم طرق التدريس بإحدى كليات التربية فى مصر . فجاءه ذات يوم أحد طلاب الفرقة الرابعة يسأل عما إذا كان من الممكن تخفيف المقرر الدراسى وحذف الفصل الثانى عشر من الكتاب والذى هو مخصص

بتعليم العربية للخرس . . deaf ! وبالرغم مما بدا على الطالب من جهل ، إلا أنني بشيء من التفكير وجدت أن المصطلح « غير الناطقين بها » جامع لكل من لا ينطق .

فضلاً عن أن من المسلمين الذين تكتب لغتهم بالحرف العربي من ينطق العربية وإن كان النطق هنا لا يعنى اللغة الأم . . ولقد عبر لي أحد الأساتذة الأفغان ممن أقدر رأيه^(١) بأنهم لا يقبلون اصطلاح غير الناطقين بها لما يتركه من أثر نفسي لا يرتاحون له . فضلاً عما في هذا الاصطلاح من عدم دقة . ينبغى في رأيه أن ندرك الفرق بين تعليم العربية للمسلمين الذين تكتب لغتهم بالحرف العربي والذين تأثرت لغتهم بالعربية وبين تعليم العربية لغير المسلمين ممن يتكلمون لغات تكتب بالحرف اللاتيني وبعيدة تماماً عن الحرف العربي . والفريق الأول لا يصدق عليه بحال أن يقال عنه : من غير الناطقين بالعربية إذ أن تأثير العربية في بعض لغات هذا الفريق يصل إلى حد يصعب تخيله . فلغة مثل الأردو لا تصبح بأية حال لغة إن حذفت منها الكلمات ذات الأصل العربي . والباشتو والملايو والفارسية والهوسا والسواحلية وغيرها من لغات الشعوب الإسلامية قد تأثرت بقدر متفاوت باللغة . وبعضها كما سبق القول يكتب بالحرف العربي . بل ليس في لغة كالفارسية حروف غير عربية سوى أربعة حروف . وفوق هذا كله فإن المسلمين بشكل عام يستطيعون قراءة القرآن الكريم . وحسبهم ذلك لنخرجهم من دائرة غير الناطقين بالعربية . . إنهم بلا شك من الناطقين بلغات أخرى والفرق بين الاصطلاحين كبير .

تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

من أجل هذا وغيره بدأ يشيع بين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية اصطلاح : تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وهو

(١) هو الأخ الكريم الأستاذ عبد الستار سيرت وزير العدل الأسبق في أفغانستان والأستاذ حالياً بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .

اقتباس من الاصطلاح الأمريكي الذي يطلق على رابطة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى Teaching English to Speakers of Other Languages ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم . إذ أنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة . ولقد كان أول ما وقع من كتب في مجال تعليم العربية كلغة ثانية مستخدماً هذا الاصطلاح هو كتاب الأخ الأستاذ الدكتور على القاسمي « اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » (على القاسمي ، ٣١) ، تلاه كتاب آخر ضم تقريراً عن دراسة ميدانية موسعة قام بها الأخ الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة ومؤلف هذا الكتاب وعنوانه « الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » (محمود الناقة ورشدي طعيمة)^(١) .

تعليم العربية للناطقين بغيرها :

إلا أن بعض المتخصصين استطال هذا العنوان إذ يتكون من ستة كلمات (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) . فاقترح اصطلاحاً آخر هو : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . . . والحق أن هذا الفريق قد اختصر الاصطلاح كلية . . . إلا أنه بلا شك زاده غموضاً . . . فإذا كان اصطلاح النطق يعنى اللغة الأولى عند الإنسان ، صار بين الاصطلاحين الآخرين تماثل (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) ، أما إذا كان اصطلاح النطق عاماً يشمل أى شكل من أشكال التعبير صار المصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) غير دقيق . فالنطق قد يكون بالرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين (أى مفهوم اللغة اصطلاحاً) ، وقد يكون بالإشارة ، وقد يكون بوسائل

(١) معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة ١٩٨٣ .

تكنولوجية حديثة ، كالحاسب الآلى . وقد تخترع وسائل أخرى يتخطى الإنسان فى التعبير بها حدود المفهوم الاصطلاحى للغة .

من هنا نرى أن اصطلاح : (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) لا يصل من الدقة إلى ما يصل إليه سابقه (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) ومن هنا أيضاً نفضل استخدام هذا المصطلح على غيره .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١- بم يمتاز مصطلح « تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى » عن غيره ؟

٢- لماذا يرفض الكاتب تماماً استخدام مصطلح تعليم العربية للأعاجم ؟

٣- من بين المصطلحات المستخدمة فى هذه الوحدة اذكر مثلاً لكل من :

- مصطلح جامع مانع .

- مصطلح جامع غير مانع .

- مصطلح مانع غير جامع .

٤- تعليم العربية لغير الناطقين بها .

تعليم العربية للناطقين بغيرها .

هل هناك فرق بين المصطلحين ؟ وما هو ؟

٥- ما اسم البرنامج الذى نتعلم فيه العربية حالياً ؟ وما رأيك فى هذا الاسم فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة ؟

الوحدة رقم (٨) اللغة الأم والقومية والرسمية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يعرف اللغة الأم والقومية والرسمية تعريفاً علمياً .
 - ٢- أن يدرك قيمة تحديد المصطلحات والتمييز بينها .
 - ٣- أن يستنتج الدلالات النفسية والاجتماعية واللغوية وراء تسمية اللغة الأم بهذا الاسم .
 - ٤- أن يصنف اللغات المستخدمة في بلده تصنيفاً صحيحاً .
 - ٥- أن يوضح المواطن التي يصلح فيها استخدام كل مصطلح .
 - ٦- أن يترجم الفروق البارزة بين هذه المصطلحات إلى إجراءات تربوية .

ثانياً : المحتوى

اللغة الأم والقومية :

يشيع في بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغي الإشارة إليها . يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به . ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة ، وإدراكاً للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به . أما اللغة القومية

فهي تلك اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم وتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفرادها فتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود ومثل هذه المجتمعات في علمنا المعاصر كثيرة ، منها الهند والاتحاد السوفيتي وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة في أفريقيا .

ففي الهند مثلاً ، تتحدث كل ولاية من ولاياتها لغة خاصة بها ، ومن هنا اتخذت الهند لها لغة قومية توحد بين أفرادها وهي الهندية مع اللغات الأم التي تشيع في مجتمعاتها المحلية .
والوضع في الاتحاد السوفيتي كذلك يفرض وجود لغتين ، إحداهما تلك التي تشيع في كل جمهورية من جمهورياته ، وثانيتهما تلك التي تربط بين الأفراد من مختلف الجمهوريات وهي الروسية التي يعتبر تعلمها إجبارياً في مراحل التعليم المختلفة .

اللغة القومية والرسمية :

ويفرق بعض الكتاب بين اللغة القومية واللغة الرسمية على اعتبار أن اللغة القومية هي التي يستخدمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم وبذلك تتوحد لغة الاتصال بينهم بينما يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التي ينص عليها أيضاً في الدستور كلغة تخاطب رسمي . وبها تصدر المنشورات والبيانات العامة وبها تدار المحاكم وتدرس بها المواد الدراسية في الجامعات وتتعامل بها شركات الطيران بل ووسائل الاتصال وغير ذلك من بعض مجالات العمل في دواوين الحكومة . واللغة الرسمية في باكستان هي الإنجليزية بينما نجد اللغة القومية هي الأردو . وفي الفلبين أيضاً نجد الإنجليزية لغة رسمية بينما نجد التغالغ هي اللغة القومية .

ويشيع هذا الازدواج في بعض بلاد أفريقيا الوسطى والجنوبية . وهذا بالطبع في البلاد التي رزحت فترة تحت نير الاستعمار ثم تحررت منه . ولا يحدث مثل هذا التقسيم في بلاد كثيرة . ففي المنطقة العربية مثلا نجد اللغة الأم والقومية والرسمية هي العربية ، مع وجود عاميات بالطبع . وفي أمريكا ودول أوروبا بشكل عام نجد لغاتها الأم والقومية والرسمية واحدة .

المهم في هذا الأمر أن تدرك الفرق بين لغتين : لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به ، ويشيع عن طريقها حاجاته المتباينة ، وهذه هي اللغة الأم ، وبين لغة أخرى يتعلمها على المستوى الوطني لتحقيق الاتصال بينه وبين بني جنسه في وطنه الكبير وهذه هي اللغة القومية وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمي مع أجهزة الدولة كالإنجليزية في الهند .

اتجاه حديث :

ومن أجل تحاشي اللبس بين هذه اللغات يسود اتجاه بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية إلى تسمية اللغة الأم باللغة الأولى ، وإلى تسمية اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية ، وسوف نلتزم هنا بهذه التسمية .

تطبيقات تربوية :

وللحديث عن الفرق بين هذه الأنواع من اللغات جوانب تطبيقية هامة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها . من هذه الجوانب المساعدة في الوقوف على مصدر الصعوبات اللغوية التي يواجهها الدارسون . فقد تعزى للغتهم الأم أو للغتهم القومية أو لما يستخدمونه من لغة رسمية . ولا شك أن الباحث الذي يجري دراسة في تحليل الأخطاء يشعر بالحاجة إلى أن يحدد نوع اللغة التي ينتمي إليها الطالب .

ومن هذه الجوانب أيضاً مساعدة المعلم على اختيار اللغة الوسيطة intermediate language المناسبة التي يمكن أن يستخدمها مع الدارسين إن وجدت له ظروف تفرض عليه ذلك . فإذا كانت اللغة القومية عند مجموعة من الدارسين هي الأردنية مثلاً ، فلا يهم المعلم أن تتعدد لغاتهم الأم . إذ يمكنه استخدام الأردنية في الاتصال بهم . وإذا اجتمع له عدد من الدارسين من ساحل العاج ومن جمهورية تشاد وغيرهما من البلدان الإفريقية التي كانت مستعمرة فرنسياً ، فلامفرّ له من أن يستخدم الفرنسية لغة وسيطة للاتصال بهم إن تطلب الموقف ذلك .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز أهم الفروق بين كل من اللغة الأم والقومية والرسمية ؟
- ٢ - ما رأيك في المعاني النفسية والاجتماعية المصاحبة لاصطلاح اللغة الأم ؟
- ٣ - هل تستخدم في بلدك أكثر من لغة ؟ ما هي ؟ وما تصنيحك لها ؟
- ٤ - ما أهم الفروق بين اللغة الأم والقومية في بلدك ؟
- ٥ - لو أراد معلم أن يستخدم لغة وسيطة في تعليم العربية في بلدك . ماذا تكون هذه اللغة ؟ ولماذا تختارها ؟
- ٦ - ما الاتجاه الحديث في التمييز بين هذه اللغات ؟ وما رأيك فيه ؟
- ٧ - إلى أي مدى يؤدي الاختلاف بين هذه المصطلحات في رأيك إلى اختلاف أساليب تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٩) الكفاية اللغوية والاتصالية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يحدد العناصر الرئيسية لكل من الكفاية اللغوية والاتصالية .
 - ٢- أن يضرب مجموعة من الأمثلة التي ينطبق عليها مفهوم الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية في مجال تعليم العربية .
 - ٣- أن يدرك مبررات البدء بتنمية الكفاية الاتصالية عند المبتدئين .
 - ٤- أن يستنتج مشكلات البدء بتنمية الكفاية اللغوية عند المبتدئين .
 - ٥- أن يميز بين المفهومين في مجال تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .
 - ٦- أن يدير حواراً مع زميل له على أن يكشف هذا الحوار عن إدراكه لأبعاد المفهومين .
 - ٧- أن يكتب ثلاثة أهداف لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ انطلاقاً من مفهوم الكفاية الاتصالية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

هناك فرق في تعليم اللغات بين مفهومين ، يمثل كل منهما هدفاً تتوخاه برامج تعليم اللغات الثانية . هذان المفهومان هما : الكفاية

اللغوية communicative والكفاية الاتصالية linguistic competence competence ويختلف الكاتب في هذه الترجمة عن غيره ممن يؤثرون ترجمة كلمة competence بالقدرة بدلاً من الكفاية . ويؤثر أن تنفرد كلمة ability بالقدرة . ومن ثم نستطيع أن نميز بين القدرة اللغوية language ability والكفاية اللغوية linguistic ability ولكن ما المقصود بهذين المفهومين ؟ وما تطبيقاتهما في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الكفاية اللغوية :

يقصد بالكفاية اللغوية في مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به . كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة . إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام . وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حديثاً لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك .

وفي ضوء هذا التعريف يمكن القول أن الكفاية اللغوية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها ، والنظام التي يحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم .

والمنطلق الذي يستند إليه أصحاب هذا الرأي ، أو الذين يدعون إلى تنمية الكفاية اللغوية عند الدارسين هو أن أقدر الناس على التعامل باللغة إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها ويدخرون في عقولهم رصيذاً كبيراً من مفرداتها فضلاً عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف .

الكفاية الاتصالية :

أما المصطلح الثانى ، الكفاية الاتصالية ، فيقصد به قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائى مع توفر حدس لغوى يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة فى مواقف الاستعمال الفعلى ، فيعرف ماذا ينبغى أن يقال فى هذا الموقف وماذا ينبغى أن يقال فى غيره .

ويتوفر عند الأفراد عادة هذان النوعان من الكفاية ، وذلك فى مجال استعمال اللغة الأم . فلديهم كفاية لغوية ولديهم أيضاً كفاية اتصالية باستثناء حالات يضعف فيها أحد النوعين عند بعض الأفراد . كما يظهر كلا النوعين فى السلوك اللغوى للفرد استقبالاً (استماع أو قراءة) وإنتاجاً (كلام أو كتابة) .

وفى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن القول بأن الكفاية الاتصالية تعنى تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التى تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثى اللغة المستهدفة تعلمها أو بالثقافة التى نشأت هذه اللغة فيها . وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لوظيفة اللغة مؤداه أن اللغة ظاهرة إنسانية ابتكرها البشر لتحقيق الاتصال بين البشر بعضهم ببعض . من هنا ينبغى أن يستهدف تعليم العربية ، كلغة ثانية وعلى سبيل المثال تمكن الدارس من توظيف هذه اللغة فى مواقف اتصالية حية وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها .

بأى النوعين نهتم ؟

السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : بأى النوعين من الكفاية ينبغى أن نشغل أنفسنا ونحن نعلم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال نطرح سؤالاً آخر : هل يمكن أن يتوفر لدينا من الدارسين من يجمع هذين النوعين ؟ أى أن يكون على وعى جيد بنظام اللغة وقادر فى نفس الوقت على استخدامها بكفاءة ؟

ليست الإجابة عن هذا السؤال بيسيرة . فقد يكون من الدارسين من يحفظ قواعد اللغة ويدرك خصائصها والفرق بينها وبين لغته الأولى . ومع ذلك فهو غير قادر على استعمالها في موقف عملي . والعكس صحيح . فقد يكون من بين الدارسين من يتصل باللغة فاهماً لما يسمعه ، محاوراً لغيره ومع ذلك فهو على غير علم بقواعد اللغة أو إلمام بنظامها . ولعل حالة الترجمان الذي يقف عند الأهرامات في مصر ليقابل الأجانب ويتحدث معهم وهو أُمي illiterate أحياناً دليل صدق على هذا القول . وكذلك ينتشر بجوار الحرمين الشريفين ، (المسجد الحرام بمكة والمسجد النبوي بالمدينة المنورة) مجموعة من البائعين الذين يجيدون كثيراً من لغات الشعوب المسلمة دون دراسة لقواعدها ونظمها .

البدء بالكفاية الاتصالية :

ولئن تعذرت علينا إجابة السؤال الثاني فإجابة السؤال الأول في رأينا واضحة . تلك هي البدء بتنمية كفاية الاتصال عند الدارسين متدرجين بهم إلى تنمية كفايتهم اللغوية . معنى هذا ألا نشغل أنفسنا في المستويات المتدنية لتعلم العربية بتحفيظ الطلاب قواعد اللغة والحديث عن نظامها وما يميزه عن غيره من النظم . المهم في رأينا أن نحدد مهارات الاتصال اللازمة ثم نعمل على تنميتها واحدة بعد أخرى في البرامج الأولى لتعلم العربية مرجئين الحديث عن مهارات الكفاية اللغوية وتنميتها إلى مستويات تالية .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ماذا نقصد عند ما نصف فرداً بأن لديه كفاية لغوية في مجال تعليم العربية كلغة ثانية ؟

- ٢ - ما أهم الفروق في رأيك بين أن يكون الفرد ذا كفاية لغوية وبين أن يكون ذا كفاية اتصالية؟
- ٣ - تخيل حواراً بين فردين يؤيد أحدهما البدء بتنمية الكفاية اللغوية عند المبتدئين ويؤيد ثانيهما البدء بتنمية الكفاية الاتصالية عندهم .
- ٤ - ما نوع الكفاية الذى تركز عليه برامج تعليم العربية بشكل عام فى بلدك؟ وما رأيك فى هذا؟
- ٥ - اكتب هدفين لتنمية الكفاية اللغوية وهدفين آخرين لتنمية الكفاية الاتصالية فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الوحدة رقم (١٠)
العربية لغة أجنبية ولغة ثانية

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١ - أن يتعرف على الفرق الدقيق بين اصطلاح اللغة الأجنبية واصطلاح اللغة الثانية .
- ٢ - أن يقف على آراء كل فريق من الخبراء في هذين الاصطلاحين .
- ٣ - أن يذكر أمثلة يصدق عليها « تعليم العربية كلغة ثانية » وأمثلة أخرى يصدق عليها « تعليم العربية كلغة أجنبية » في ضوء آراء كل فريق .
- ٤ - أن يكون رأياً حول الاصطلاح المناسب للبرنامج الذي يدرسه .
- ٥ - أن يذكر التطبيقات التربوية لكل رأى .

ثانياً : المحتوى

حقيقتان مهمتان :

يلزمنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية أن نؤكد حقيقتين مهمتين .
الأولى أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً في تعليم العربية سواء كانت لغة أجنبية أو لغة ثانية . منها أهداف تعليمها ومنها الوسط الثقافي ومنها بعض المتغيرات الشخصية كالاتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة بين اللغتين أمراً غير يسير .

والثانية أن لكل بلد من البلاد التي تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفاً تاريخية ولغوية وسياسية وثقافية خاصة تفرض نفسها على تعليم اللغة العربية فيها ، سواء من حيث الدوافع أو الأهداف أو الطريقة . فتعليم العربية في جنوب السودان يختلف عن تعليمها في بلد كالجائر عقب استقلالها . ويختلف تعليمها في هذين البلدين عن تعليمها في بلد كالقاهرة ، ويختلف تعليمها في هذه البلاد كلها عن تعلمها في بلد كالولايات المتحدة الأمريكية . وهكذا .

من هنا يصعب رسم خط فاصل وواضح للفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية . ومع ذلك سوف نعرض فيما يلي بعض المحاولات العلمية التي قدمها باحثون وكتاب للفرقة بين المفهومين :

طبيعة المجتمع :

يرى بعضهم أن الفاصل في التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة . فالفرنسية مثلاً في منطقة الفلمنك في بلجيكا تعتبر لغة ثانية ، بينما تعتبر الفرنسية في إنجلترا لغة أجنبية .

الفرق بين الأمرين يكمن في حقيقة مؤداها ، أنه في مجتمع ثنائي اللغة أى يتحدث أهله لغتين في آن واحد (مثل كندا ومنطقة الفلمنك في بلجيكا ، وميامي في الولايات المتحدة الأمريكية ، تعتبر اللغة المستهدفة لغة ثانية .

وظيفة اللغة في المجتمع :

يرى فريق آخر أنه وإن كانت طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة عاملاً حاسماً لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية ، إلا أن العبرة بوظيفة اللغة في هذا المجتمع .

عندما تكون اللغة هي المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية تصبح لغة ثانية . إن اللغة هنا هي العنصر الموحد لأفراد شعب تتعدد لغات أفراده وتباين لهجاتهم ، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساسية للحياة اليومية والوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها . ويصدق هذا على الإنجليزية في الهند والفلبين وغانا إذ تستخدم لغة للتعليم والتخاطب الرسميين والعمل الوظيفي العام . إن اللغة وفق هذا التصور تعتبر لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية في المجتمع .

ولعل مما يجمع بين الحالتين السابقتين اتفاق الدوافع لتعلم اللغة المستهدفة وتشابه الظروف التي تحيط بها أن الفرد في هذين النوعين من المجتمعات (ثنائي اللغة مثل كندا ، ومتعدد اللغات مثل الهند) يقع تحت عدد من الضغوط الحيوية والوظيفية التي تفرض عليه تعلم اللغة ، اللغة الثانية بالنسبة إليه إذن ليست أثراً كمالياً أو شيئاً يمكن الاستغناء عنه ولكنه أمر أساسي لبناء شخصيته وقضاء حاجته وتحقيق التكامل بينه وبين غيره من بني جنسه . ويذكر لويس أن دور الدوافع والاتجاهات في تعلم اللغة الثانية في هذه المجتمعات دور واضح ألا أن دور الاتجاهات أبرز في تعلم هذه اللغة عنه في تعلم اللغة الأجنبية . اللغة إذن تعتبر لغة ثانية طالماً ارتبطت بأغراض وطنية تستلزمها الحياة في المجتمع وتتحقق عن طريقها التكامل بين أفرادها . في الوقت الذي تعتبر فيه اللغة الأجنبية طالماً ارتبطت بأغراض عالية تصل بين هذا المجتمع وغيره .

الوسط الثقافي :

ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسط الثقافي الذي يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة . فالعربية بالنسبة للأمريكي الذي يتعلمها في مصر ، تعتبر لغة ثانية . في حين تعتبر العربية لغة أجنبية

بالنسبة للأمريكي نفسه إذا درسها في بلده . في الحالة الأولى يعيش الأمريكي في البيئة التي تتعامل بهذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية ، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضاً من أنماطها . ولا شك أن هذا يسر له عملية التعلم ويختصر له الزمن اللازم لتعلمها ويقدم له النماذج الصحيحة للاستخدام اللغوي . العربية بالنسبة للأمريكي في هذه الحالة مطلوبة لا كحلية ثقافية يتحلى بها أو مطلب ثانوي يرجوه وإنما هي شيء يحقق عن طريقه نوعاً من التكامل بينه وبين القوم الذين يعيش بينهم ويتعامل معهم . بينما نجد الأمريكي في الحالة الثانية يتعلم العربية في بيئة غير بيئتها . وفي مجتمع غير مجتمعها ووسط ثقافة غير ثقافتها ، يتعلمها لغرض تعليمي أو تحت ضغط وظيفي . العربية بالنسبة إليه ليست مطلباً للتكامل بينه وبين غيره ، إلا في حالات شاذة ، وليست عنصراً رئيسياً للتعامل بينه وبين الآخرين . العربية في مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية في رأى هذا الفريق من الباحثين .

استخدام الاصطلاحين بالتبادل :

وأخيراً نجد فريقاً من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل ، أى يستخدم اصطلاحى اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد . فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التي تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذي يتعلم هذه اللغة . لا فرق إذن ، في رأى هذا الفريق ، بين العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أمريكي يتعلمها سواء كان تعلمه لها في مصر أو في الولايات المتحدة الأمريكية ، وليس ثمة فرق بين العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة للعربي الذي يتعلمها في جنوب السودان . العربية في أمثال هذه المواقف تعتبر لغة ثانية ، والفارق الوحيد بين الاصطلاحين لغة ثانية أو لغة أجنبية هو فارق تفرضه ظروف التدريس وإمكاناته .

رأينا في القضية :

وإلى هذا الرأى نميل ، إن اللغة الثانية في هذه الدراسة تطلق على أية لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى التي تعلمها في مهده ما دامت ذات قواعد تختلف عنها ونظام يتباين في كل منها عن الأخرى . ولعل الميزة الرئيسية في استخدام اصطلاح « اللغة الأجنبية » هو التفرقة بين عدد من اللغات التي يتعلمها الفرد في ما لو تعلم أكثر من لغتين . من هنا يمكن القول في حالة أمريكي يجيد العربية والفرنسية أن أحدهما لغة أجنبية أولى وأن الأخرى لغة أجنبية ثانية والقول نفسه يصدق على الطالب المصرى الذى يتعلم لغتين أجنبيتين مثل الإنجليزية والفرنسية .

إلا أننا نرى أن هذه حالات لا ينبغي أن تقاس ، كما أننا نرى خروجاً من مآزق التشابه وصعوبة التفرقة بين اللغتين ، استخدام اصطلاح اللغة الثانية للدلالة على أية لغة أجنبية يتعلمها الفرد .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - بم وصف البرنامج الذى تعلمت منه العربية كلغة أجنبية أم العربية كلغة ثانية ؟
- ٢ - ما رأيك في هذا الوصف في ضوء الآراء التى نوقشت في هذه الوحدة ؟
- ٣ - ما العوامل التى جعلت من الصعب على الكاتب أن يرسم خطأً فاصلاً بين الاصطلاحين ؟
- ٤ - اذكر أمثلة لبرامج يصدق عليها كل من الاصطلاحين معللاً لما تقول .

٥ - هل توافق على استخدام الاصطلاحين بالتبادل ، أى أحدهما مكان الآخر؟ ولماذا؟

٦- إلى أى مدى يؤثر اختلاف الاصطلاح فى اختلاف العملية التربوية؟

٧- إلى أى الآراء تميل؟ وما حجتك فى ذلك؟

الوحدة رقم (١١) الثنائية اللغوية وتعلم اللغة الثانية

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يعرض بلغته الخاصة آراء كل فريق بإيجاز .
- ٢- أن يقارن بين رأى كل فريق والفريق الآخر .
- ٣- أن يناقش الافتراضات التي يستند إليها كل فريق .
- ٤- أن يقدر قيمة الدقة في إطلاق الاصطلاحات .
- ٥- أن يستنتج التطبيقات التربوية لرأى كل فريق .
- ٦- أن يكون لنفسه رأياً بخصوص مفهوم الثنائية اللغوية ويدافع عنه .

ثانياً : المحتوى

الخلط بين الاصطلاحين :

يحدث خلط أيضاً بين اصطلاحين : أولهما اصطلاح « متعلم اللغة الثانية » second language learner وثانيهما اصطلاح « ثنائي اللغة » bilingual وتنقسم آراء الكتاب والباحثين في هذا الصدد إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول :

- ١- قسم يرى أن كل من يتحدث لغتين أو يجيد لهجتين كل منهما ذات نظام خاص ، مفردات وتراكيب ومفاهيم ، يصبح ثنائي اللغة

سواء تعلم هاتين اللغتين صغيراً أو كبيراً ، وسواء كان في مجتمع يتحدث هاتين اللغتين أو أحدهما . العبرة هنا بتعدد اللغات التي يتحدثها الفرد ، فإذا كان يتحدث لغة واحدة فهو أحادي اللغة ، وإذا كان يتحدث لغتين مختلفتين فهو ثنائي اللغة ، وإذا كان يتحدث ثلاث لغات فهو ثلاثي اللغة ، ويرى البعض أن الفرد إذا كان يجيد أكثر من ثلاث لغات فهو متعدد اللغات multilingual .

القسم الثاني :

٢ - وعلى النقيض من هذا الرأي ، يرى فريق آخر من الباحثين أنه ليس كل من تحدث لغتين يصبح ثنائي اللغة . أن الحالة الوحيدة التي يطلق عليها هذا الاصطلاح هي حالة طفل تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدثي لغتيه سواء ولد لأبوين مختلفي اللغات فيلتقط من كل منهما لغته أو عاش في سنواته الأولى من طفولته في مجتمع ثنائي اللغة .

والجدير بالذكر أن الطفل الذي تتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللغتين اللتين يسمعهما إجادة كبيرة تصل إلى مستوى الناطقين بها . ذلك أن الله قد زود الوليد البشري بإمكانات فيسيولوجية تيسر له عن طريق المحاكاة إتقان أى عدد من اللغات يستمع إليه في طفولته ، يضاف إلى هذه الملكة أن الطفل في مثل هذه الحالات يعايش اللغتين في معظم أوقاته سواء بالاستماع أو بالمحاكاة أو بالممارسة ، فضلاً عن أن الطفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغوية خاصة تعوقه عن تعلم الجديد .

نحن إذن أمام رأيين ، يتلخص أحدهما في أن كل من تحدث لغتين فهو ثنائي اللغة ، ويتلخص الآخر في أن هذا الاصطلاح « ثنائي اللغة » لا ينبغي أن يطلق إلا على الأطفال الذين تعلموا لغتين في آن واحد وفي سنوات طفولتهم الأولى . .

القسم الثالث :

٣ - والرأى الثالث يربط بين اصطلاح ثنائية اللغة bilingualism ومستوى أداء الفرد فى لغة ثانية ، غير لغته الأم . وهو بذلك يحدد مستويات لثنائية اللغات . ويضرب شتينر H. H. Stern مثالا على ذلك :

- هو يتشدد بالفرنسية .
- هو يتكلم الفرنسية بطلاقة .
- يتساوى الأمر عندى فى البيت ، أن أتحدث بالفرنسية أو بالإنجليزية .

وتعتبر هذه الجملة الثلاث عن مستويات لثنائية اللغات . إلا أن الجملة الثالثة أقربها إلى ثنائية اللغات فى ضوء المفهوم الشائع لكلمة ثنائية اللغات . . (Stern, H. H. p : 15) .

وعلى ذلك فىنبغى تحديد مستوى إجادة اللغتين قبل إطلاق اصطلاح ثنائى اللغات . وفى ضوء هذا التحديد يُعتبر كل فرد قادر على استعمال لغتين مختلفتين بكفاءة واحدة ثنائى اللغات . . هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن من النادر أن يتوفر مثل هذا الفرد . إذ أن الفرد بطبيعته يميل إلى استخدام لغة عن لغة كما أن هناك من الظروف ما يجعل مستوى إجادة اللغتين متفاوتاً . .

رأينا فى القضية :

والذى نراه هنا هو الرأى الثانى ، ذلك أن اصطلاح ثنائى اللغة له من الدلالات فى المعنى والمتطلبات الخاصة فى التدريس ما يختلف مع الوضع الشائع فى تعلم لغات أجنبية . ليس من الصحيح فى رأينا أن نُطلق على أمريكى تعلم العربية وهو كبير من أجل دافع خارجى يستحثه على تعلمها اصطلاح « ثنائى اللغة » . والخطر فى هذا

لا يقتصر على عدم الدقة في التعبير عن كل من الحالتين وإنما يتعداه إلى ما يفرضه الموقف في كل منها من متطلبات تربوية سواء في صياغة الأهداف أو انتقاء المحتوى أو اختبار طريقة التدريس أو إعداد الوسائل التعليمية أو تصميم أدوات التقويم .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- لماذا يحدث خلط بين المصطلحين؟
- ٢- أعرض ، بلغتك الخاصة ، حجج كل فريق بإيجاز .
- ٣- ما الاتجاه السائد في بلدك نحو استخدام كل مصطلح؟
- ٤- ضع تصوراً لمجموعة من إجراءات العمل التربوية التي تطبق رأى كل فريق .
- ٥- كيف يرى شتيرن Stern هذه القضية؟ وما رأيك في هذا؟
- ٦- إلى أي مدى توافق على رأى الكاتب في هذه الوحدة؟

البَابُ
الرَّابِعُ

بَيِّنَةُ اللُّغَةِ
الأُولَى وَالثَّانِيَّةِ

الوحدة رقم (١٢) الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يعرف المقصود بالمفهومين : اكتساب اللغة وتعلم اللغة .
 - ٢- أن يُميِّز بين المواطن التي يصلح فيها استخدام كل من المفهومين .
 - ٣- أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذين المفهومين .
 - ٤- أن يُبدي ميلاً نحو استخدام كل من المفهومين في مجالهما .
 - ٥- أن يقف على المصطلحات التي تطلق على كل من المفهومين .
 - ٦- أن يقدر مشكلة الخلط بين المفهومين .
 - ٧- أن يدرك قيمة الاختلاط مع المجتمع الجديد الذي يعيش فيه الدارس من حيث تعلم اللغة .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يشيع بين المستقلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اصطلاحان يُستخدمان بالتبادل مع أن بينهما فروقاً كثيرة . . هذان المصطلحان هما :

اكتساب اللغة language acquisition وتعلم اللغة language learning . يقولون أحياناً : لقد استطاع الدارس اكتساب اللغة في المستوى الابتدائي بشكل أسرع من غيره . والصحيح أنه يقال هنا

تعليم اللغة بدلا من اكتسابها . وعلى عكس ذلك يقولون أحيانا لقد تعلم الطفل اللغة من أهله بشكل أسرع من غيره والصحيح أن يقال : اكتسب اللغة بدلا من تعلمها .

وليست المشكلة في تبادل الاستخدام فليت الأمر يقتصر على هذا بل إن المشكلة تتعدى هذا الاستخدام إلى خلط المفاهيم بعضها ببعض ومن ثم وجب أن نوضح الفرق بينها . . ماذا يقصد باكتساب اللغة ؟
اكتساب اللغة :

يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمى عنده مهارات اللغة . وهو وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال . وهذه العملية تشبه ، إن لم تماثل ، عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعليم لغتهم الأولى . . الطفل كما نعلم لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عند ما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه ولا يقف برهنة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب . إن لديه حساسية ، اكتسبها من المحيطين ، تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل الأخرى ، يثير كلمة على كلمة وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما تجرى به السنة الآخرين .

ويذكر كراشان أن من الأوصاف الأخرى التي تصف لنا اكتساب اللغة عبارات مثل التعلم الضمني implicit learning والتعلم غير الرسمي informal learning والتعلم الطبيعي natural learning . إن اكتساب اللغة بدون الدخول في مصطلحات يعني التقاط اللغة في مواقف طبيعية وبشكل لا إرادي من المتعلم .

تعلم اللغة :

أما تعلم اللغة language learning فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية . وعلى وجه التفصيل

الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها . ومن الأوصاف الأخرى التي تطلق على هذه العملية التعلم الرسمي أو التعلم الصريح explicit learning ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار . والواقع أن الكبار أيضاً يلتقطون اللغة أى يكتسبونها ، فهذه قدرة لا تختفى مع النصح .

وعند تعلم اللغة يلقى تصحيح الأخطاء دوراً كبيراً إذ يصحح الدارس مسارات التعلم . .

واكتساب اللغة يتم عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة حيث يتعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يوماً بعد يوماً . وبذلك يمتص بعض تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة هذا المجتمع ، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة وتبنى عنده السليقة اللغوية التي تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائي غير مقصود .

هذا في الوقت الذي يجري فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي تتحدثها . ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء selection .

وهذا بالطبع لا ينفي وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة في غير بيئتها كما يتم تعلم اللغة في بيئتها . . إلا أنها حالات شاذة لا يقاس عليها . . ويقدم لنا شتيرن Stern هذا الرسم ليوضح العلاقة بين تعلم اللغة واكتسابها .

حجرة الدراسة بيئة اللغة

تعلم اللغة	احتمال قوى	احتمال ضعيف
اكتساب اللغة	احتمال ضعيف	احتمال قوى

(Stern, H. H. 93, P : 392)

واستخدام شتيرن لكلمة « احتمال قوى » يعنى ضرورة تقبل التجاوزات فليس الأمر مطلقاً عندما نقول إن أطفال المهاجرين سوف يكتسبون اللغة سريعاً . . إذ قد يكون من هؤلاء المهاجرين من يعيش منعزلاً بأبنائه متصلاً فقط بين وطنه وكأنه فى مستعمرة منعزلة عن العالم المحيط به . . بل قد يدخل أبناءه فى مدارس خاصة تنتمى لثقافته . . ويتعذر علينا بالطبع أن نطلق على هذه العملية أنها اكتساب للغة . . العبرة إذن هى بالموقف التعليمى الذى يمر به الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يتصل به والاستخدام الفعلى للغة فى مواقف حية . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بعض المواقف التى يصدق عليها استخدام مفهوم اكتساب اللغة وبعض المواقف الأخرى التى يصدق عليها استخدام مفهوم تعلم اللغة ؟
- ٢ - لماذا ينسب بعض الخبراء عملية اكتساب اللغة للأطفال ؟
- ٣ - إلى أى مدى يختلف تعليم العربية فى رأيك باختلاف المفهومين ؟
- ٤ - أعد النظر فى الرسم الذى قدمه شتيرن فى هذه الوحدة وحلل لنا فى ضوءه العلاقة بين تعلم اللغة واكتسابها .
- ٥ - انعزال بعض الأقليات الأجانب عن الاختلاط بالناس فى المجتمع الذى يعيشون فيه له مبررات كما أن له عيوباً . وضح ذلك .

الوحدة رقم (١٣) اكتساب اللغة الأولى

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يتعرف على مراحل نمو اللغة عند الطفل ويلم بحقائقها الأساسية .
- ٢- أن يقدر دور الظروف الاجتماعية المحيطة بالطفل في إكسابه اللغة .
- ٣- أن يفسر الأسباب الكامنة وراء عجز بعض الأطفال عن اكتساب لغتهم الأولى بكفاءة .
- ٤- أن يتنبأ بأوجه العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .
- ٥- أن يهيء أنسب الظروف لطفله حتى يكتسب اللغة الأولى بكفاءة .
- ٦- أن يستخلص الصفات الرئيسية لكل مرحلة من مراحل نمو اللغة عند الطفل .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

الحديث عن عملية اكتساب اللغة الأولى عند الطفل مقدمة ضرورية لفهم عملية تعلم اللغة الثانية وإدراك الفرق بينهما . ولعل السبب وراء الخلط بين العمليتين عند بعض معلمي العربية كلغة ثانية

يرجع إلى قلة الوعي بمراحل نمو اللغة عند الطفل وخصائص عملية اكتساب اللغة الأولى بشكل عام . من هنا رأينا تخصيص وحدة نعالج فيها بشيء من التفصيل مراحل نمو اللغة عند الطفل وما تتميز به عملية اكتساب اللغة الأولى من خصائص .

مراحل النمو اللغوى :

يجتاز الطفل في تعلمه للغة مراحل معينة تجمع معظم دراسات علم نفس النمو على أنها أربع مراحل :

المرحلة الأولى :

وتسمى بمرحلة ما قبل اللغة ، وتعرف باسم مرحلة الصياح أو الصراخ وتمتد من مولد الطفل حتى بلوغه الأسبوع الثالث . وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى صرخة الميلاد ، ثم تتنوع صرخات الطفل بعد ذلك لترتبط بنتائجها .

المرحلة الثانية :

من مراحل نمو اللغة عند الطفل تسمى بمرحلة المناغاة ، وتمتد إلى السنة الأولى من عمر الطفل . والمناغاة لا تخرج عن كونها مجموعة أصوات يخرجها الطفل وهو في حالة ارتياح وشبع . وتنقسم هذه المناغاة إلى نوعين يمثل كل منهما مرحلة ما . هاتان المرحلتان هما مرحلة المناغاة العشوائية ومرحلة المناغاة التجريبية . وتنوع أصوات الطفل في هذه المرحلة تنوعاً كبيراً . ويبلغ تعدد أصوات الطفل في الخمسة عشر شهراً الأولى من حياته درجة تمكنه من نطق أى صوت وتعلم أية لغة يتعرض الطفل لها . ويقدر الباحثون هذه الأصوات التي يخرجها الطفل في هذه المرحلة بمائتي نوع (عبد العزيز القوصى وآخرون ، ٢٥ ، ص ص ٣٠/١) . وليس ثمة لغة تستعمل هذا العدد كله من الأصوات . والعبرة التي تخرج بها من هذا هي أن الطفل يفضل المرونة العظيمة التي يتصف بها جهاز النطق عنده يستطيع إخراج عدد كبير من الأصوات

وما عليه إلا أنه ينتقى من بين ما يسمعه من هذه الأصوات ما يصلح لبناء لغة أهله . والتلقائية التي تتميز بها استجابة الطفل لأصوات يسمعها أو إخراجها لأصوات يرتاح إليها هي نوع من اللعب اللفظي الذي يمارس فيه لغة من حوله ، والذي يتدرب من خلاله على إنتاج أصواتها ونطق كلماتها .

المرحلة الثالثة :

وتسمى بمرحلة التقليد ، وتمتد حتى حوالي نهاية السنة . ويسير تقليد الطفل للغة الكبار في هذه المرحلة على أساليب خاصة بعضها يتعلق بالأصوات وبعضها يتعلق بالأدلة ، وأهم ما يمكن تسجيله بخصوص هذه المرحلة أنه يكون التقليد في بدايته غير محكم . فالطفل يحاكي ما يسمعه محاكاة خاطئة في بداية الأمر ولا يزال يصلح من نطقه شيئاً فشيئاً حتى يستقيم نطقه مع ما يسمعه من الكبار . إن الاستجابات اللغوية للطفل في هذه المرحلة تشبه إلى حد كبير مجموعة من الفروض التي يطرحها والتي يعمل على تعديلها كلما تلقى ممن حوله استجابات بشأنها . وتتوزع أشكال التقليد اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة ، وقد أشار دكروولى إلى أربعة أنواع منها ، هي : تقليد تلقائي أو تقليد إرادي وتقليد مع فهم أو تقليد بدون فهم ، وتقليد عاجل أو تقليد مرجأ ، وتقليد دقيق أو تقليد غير دقيق (سيد غنيم ، ٢٢ ص ١٠٥) .

المرحلة الرابعة :

وتسمى بمرحلة فهم اللغة الحقيقية . والطفل لا يصل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستخدم فيه أجهزة النطق المختلفة ، ويجرب فيها أنواعاً من الأصوات متباينة حتى تثبت عنده لهذه الأصوات دلالات وللكلمات معاني ، فيفهم للغة معنى ويدرك لها في حياته

وظيفة . ويلاحظ أن الطفل غالباً ما يصل إلى فهم الكلمات المنطوقة أمامه قبل أن يقدر هو نفسه على استعمالها ويبدأ الحصول اللغوى لدى الطفل بطيئاً نسبياً ثم يطرد هذا المحصول فى الزيادة حتى يصل الطفل فى سن السادسة أو السابعة إلى مرحلة الإستقرار اللغوى والى تستقر فيها لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة (على عبد الواحد وفى ٣٠ ص ١٥٠) .

خصائص عملية اكتساب اللغة الأولى :

ومن الممكن إجمال خصائص عملية اكتساب اللغة الأولى فيما يلى :

- ١ - يكتسب الطفل لغته الأولى بشكل تلقائى لا يلعب التعليم الرسمى المقصود فيه دوراً إلا فى مراحل متأخرة .
- ٢ - الكمية التى تعلمها من لغة كمية هائلة enormous .
- ٣ - تتنوع هذه الثروة اللغوية وتأخذ أشكالاً مختلفة .
- ٤ - ترتبط معانى المفردات بالموقف الذى تعلم فيه الطفل والأشياء التى ارتبطت بها .
- ٥ - ما يصدره الطفل من لغة يتخاطب بها مع المحيطين به لا يمثل كل اللغة التى يحتفظ بها . إنها جزء من رصيد كبير يظهر فى مواقف مختلفة منها ما هو اجتماعى (ديالوج) ومنها ما هو فردى (مونولوج) أو (ديالوج تخيلى) .
- ٦ - اللغة التى يسمعها من المحيطين به غير محكومة uncontrolled أى ليست مقدمة فى شكل نماذج كاملة للتراكيب اللغوية المثل ! ومع هذا فعند الطفل قدرة على تعلمها وتعلم فهمها .

- ٧ - الطفل يتعلم عادة لغة واحدة monolingual ولكنه قد يتعلم لغتين في وقت واحد فيصير bilingual وقد تختلط اللغتان عند الطفل في بداية تعلمها إلا أنهما بمرور الوقت ينفصلان ويتميزان . .
- ٨ - ما ينتجه الطفل من لغة هو إلى حد كبير تقليد لما يسمعه . ولكن ليس كل ما ينتجه تقليداً . إن كماً كبيراً منه ليس تقليداً تاماً لما يسمعه . فهو يقوم بعدة أمور منها : أحداث مجموعات توافق وتبادل بين المفردات والجمل فينتج شيئاً مختلفاً عما تعود المحيطون به . ومنها أيضاً إصدار أنماط لغوية لم يكن قد سمعها .
- ٩ - التغذية الرجعية feedback من الآخرين على ما يحدثه الطفل من لغة تؤدي أكثر من وظيفة :
- (أ) إخبار الطفل بأن ما يقوله صح أم خطأ .
- (ب) تدعيم الإجابات الصحيحة .
- (ج) إشعاره أن ما يقوله له تأثير على سلوك المحيطين به .
- ١٠ - كلما استخدم اللغة يشعر :
- (أ) أنه ليس تحت رحمة البيئة المحيطة به . . إنه هو المسيطر عليها .
- (ب) تدفعه وتستثيره لأن يتكلم دائماً .
- (ج) يدرك الوظيفة العامة للغة regulatory function وأنه من خلال اللغة يتعلم جديداً ، يشبع حاجاته .
- ١١ - يتعلم الأطفال جميعاً باستثناء الشواذ منهم اللغة ويختلف معدل التعلم وإن لم يكن بدرجة كبيرة .
- ١٢ - عند سن الخامسة يكون الطفل قد تعلم قدراً كبيراً وأساسياً من النظام النحوي .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- أعد تنظيم خصائص اكتساب اللغة الأولى كما وردت في هذه الوحدة وتصنيفها إلى جانبين : الفردى وهو ما يخص الطفل . والاجتماعى وهو ما يخص البيئة المحيطة به .
- ٢- ماذا يقصد بالمناغة ؟ وما أنواعها ؟
- ٣- متى يصل الطفل إلى مرحلة فهم اللغة الحقيقية ؟ وما خصائص هذه المرحلة ؟
- ٤- ما الظروف التى تهيئها الأسرة فى بلدك كى يكتسب الأطفال لغتهم بسرعة وكفاءة ؟
- ٥- رغم تشابه الأطفال فى مختلف بلاد العالم فى خصائص اكتسابهم للغة الأولى إلا أن لثقافات بلادهم تأثيراً على ذلك . وضع مدى صدق هذه الملاحظة بالنسبة للأطفال فى بلدك .
- ٦- قال ابن الرومى :
لما تؤذِن الدنيا به من صروفها
يكون بكاء الطفل ساعة يولد
ما رأيك فى هذا التفسير للصرخة الأولى فى ضوء فهمك لمرحلة ما قبل اللغة عند الأطفال ؟

الوحدة رقم (١٤)
أوجه الشبه بين
اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يدرك بعض أشكال الصلة بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .
- ٢- أن يقدر دور الممارسة في تعلم اللغة الثانية .
- ٣- أن يستنتج بعض العوامل العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تشترك فيها عمليتا اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .
- ٤- أن يظهر داعياً بمعرفة الحدود بين العمليتين وعدم الخلط بينهما .
- ٥- أن يُقدّم تصوراً لخطّة مبسطة يستثمر فيها معلوماته عن أوجه الشبه بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية أوجه تشابه نوجز بعضها فيما يلي :

١- الممارسة :

ينبغي في تعلم اللغة أية لغة أن تمارس ، ولنلاحظ الطفل في مراحل الأولى لتعلم اللغة أنه يكرر ما يسمعه مرات ومرات ، ويتناغى

بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات ، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حيناً يستلزم إتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة . إن تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات ، ويمر تعلم اللغة بما يمر به تكوين أية عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها ويصعب بعد ذلك تغييرها . الممارسة إذن شرط رئيسي لتعلم اللغة أولى أو ثانية .

٢ - التقليد :

إن المحاكاة كما وضح سابقاً تلعب دوراً كبيراً في إتقان الطفل للغة أهله ، إن الأصوات التي ينطقها والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله وبالطريقة التي يسمعها بها . والأمر نفسه يصدق في تعلم اللغة الثانية ، إذ يحاكي الإنسان الأنماط التي يسمعها ويقتدى بالناذج التي تحيط به ، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوي الذي يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها .

٣ - الفهم :

يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، إنه يفهم من الكلمات والتغيرات أكثر مما يستطيع أن يستخدمه منها . إن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعمد مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع ، وجدير بالذكر أن هذه المهارات ليست مما يمكن اكتسابه بسهولة ويسر مثلما تكتسب مهارة الاستماع وفهم ما يسمع إليه .

٤ - ترتيب المهارات اللغوية :

نستطيع أن نخرج من العرض السابق لسيكولوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهي أن الاستماع كمهارة لغوية تأتي قبل أية مهارة أخرى ، إن الطفل يستمع أولاً ثم يحاكي ما يسمعه ، كذلك الشأن في

التعبير اللغوى حيث تبدأ مراحلها عند الطفل بفهم ما يسمعه ثم نطق هذا الذى يسمعه سواء فى شكل كلمات مفردة ، أو جمل متكاملة ، والأمر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانية . إن أول أشكال الاتصال اللغوى ، كما ينبغى ، بينه وبين متحدثى هذه اللغة إنما يتم عن طريق السماع ، وقد يفهم مما يسمعه قليلاً فى أول الأمر إلا أنه بمرور الوقت وبكثرة المرات والممارسة يزداد قدر ما يفهمه من هذا الذى يستمع إليه . وتأتى بعد مرحلة الاستماع مرحلة الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات ، ويتكلم بما يفهمه من عبارات . وليس معنى هذا أن الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع . ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه ولا يتكلم إلا بما يفهمه . الاستماع إذن مهارة تسبق الكلام ، والكلام يسبق القراءة ، والقراءة تسبق الكتابة .

٥- تعلم النحو :

يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التى يستخدمها أهله بها . إن اللغة نظاماً ومنطقاً . والطفل عند ما يتعلم اللغة لا يعى من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون دراية بأساسه أو علم بأصوله . إن الطفل العربى عندما يقول على سبيل المثال : « أكلت البرتقال » ، لا يعنيه من أمر هذه الجملة أن يكون « أكل » فعلاً ماضياً وأن تكون « التاء » فاعلاً ، وأن تكون « البرتقال » مفعولاً به . هذا أمر يتعلمه فى مراحل تالية من مراحل نموه اللغوى . إن الطفل يستخدم اللغة أولاً ثم يعرف نظاماً ويتعلم منطقها . والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية ، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن نصدمه فى أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلمها وأهلها . من هنا وجب التركيز فى بداية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يقدم إليهم من

الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبت في أذهانهم وتراكيبها . وهنا ينبغي التنبيه إلى ضرورة أن تكون هذه الأنماط أو النماذج من الصحة بحيث لا تثبت تركيباً لغوياً خاطئاً عند الدارس . إن من الحقائق التي تثبت صحتها في ميدان تعلم اللغات أن تعليم الجديد الصحيح أيسر بكثير من محو القديم الخاطيء . تعليم النحو إذن يتم في المراحل الأولى عن طريق غير مباشر حتى إذا وصل الدارس إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة العربية قدمنا له الأساس النحوي وراء الأنماط والنماذج التي سبق أن تعلمها .

محمل القول أن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأولى في عدة أمور منها : الممارسة والتقليد والتكرار ومستوى الفهم والتذكر والبدء بالاستماع وتعلم القواعد النحوية ، وتكوين الارتباطات في عقل الدارس فضلاً عن عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز .

تحذير مهم :

وهنا ينبغي التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن ، وهو أن تعلم اللغة الثانية صورة أخرى من صور تعلم اللغة الأولى ، وأنها تتبع في تعلم اللغتين خطوات مماثلة أو أسلوباً واحداً ، ذلك لأن بين تعلم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل وما يستحق منا الإشارة إليه .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - ناقش بلغتك الخاصة ثلاثة من أوجه الشبه بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

٢ - وضح لزملائك إلى أي مدى تلعب الممارسة دوراً في تعلم العربية كلفة ثانية .

- ٣- مع اشتراك العمليتين في عنصر التقليد إلا أنها يختلفان في الظروف المحيطة بالتقليد نفسه . بين ذلك .
- ٤- في ضوء قراءتك لأوجه الشبه بين العمليتين ، إلى أي مدى يمكن القول بأنها متماثلتان ؟
- ٥- قدم تصوراً لبعض الإجراءات التدريسية في ضوء أوجه الشبه بين العمليتين .
- ٦- ما موقع النحو في كل من العمليتين ؟

الوحدة رقم (١٥)

أوجه الخلاف بين

اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية

(القسم الأول)

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يلخص أهم الأسباب التي تدعو إلى التفرقة بين اصطلاحى اكتساب وتعلم اللغة .
 - ٢ - أن يظهر وعياً بأهمية التفرقة بين الاصطلاحين وعدم الخلط بينهما .
 - ٣ - أن يفسر أسباب عجز زملائه في تعلم العربية كلغة ثانية بالقياس إلى كفاءتهم في استخدام لغتهم الأولى .
 - ٤ - أن يتقبل المستوى الذى يصل إليه زملاؤه في تعلم العربية كلغة ثانية في ضوء الظروف التي تمر بها تجربة هذا التعلم .
 - ٥ - أن يقترح بعض الأساليب التي تعوض النقص في عملية تعلم اللغة بالقياس إلى عملية اكتسابها .
 - ٦ - أن يصحح بعض المفاهيم الخاطئة التي تحيط بالعلاقة بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

بالرغم من وجود أوجه شبه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة

الثانية . إلا أن هناك من أوجه الخلاف ما ينبغي الإشارة إليه حتى لا يتبادر إلى الذهن قصور خاطيء بتماثل العمليتين .
ونود في مستهل هذه الوحدة أن نشير إلى أننا مازلنا في منطقة الحديث عن عملية التعلم وليست التعليم . .
ومن أهم أوجه الخلاف بين عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ما يلي :

١ - اختلاف الدوافع :

تعلم اللغة الأولى أمرٌ حيوى في حياة الكائن البشرى حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه وتعرف الظروف التى يمر بها فى الرضا والغضب والصحة والمرض وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها ، إن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها وتعرف دلالاتها بالطريقة التى ألف الأطفال التعبير بها . الدوافع التى تدفع الأطفال إلى تعلم لغة المحيطين هى إذن ، دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلباً لا غنى عنه وأمرًا يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات وتحقيق أقصى الهدف .

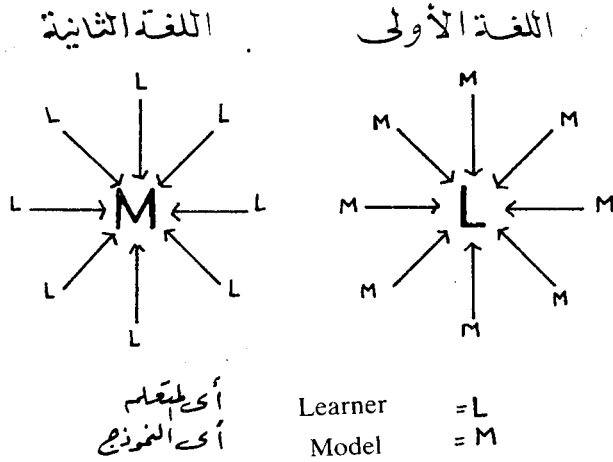
هذا فى الوقت الذى ينطق متعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها . وتتنوع هذه الحاجات والأغراض من ثقافية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجتماعية إلى غير ذلك من دوافع . إن وظيفة اللغة بالنسبة للأجنى الذى يتعلم العربية تختلف إلى حد كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربى ، كما أن أهميتها بالنسبة إلى كل منهما متباينة . إنها للطفل العربى ذات أهمية استراتيجية لا مندوحة عنها فى حياته ، وهى بالنسبة للأجنى ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لا ينجر من الجهل بها .

٢- اختلاف البيئة :

يتعلم الطفل اللغة في البيئة التي تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها ، يتلقى منهم المفردات الكثيرة ، ويتعلم التراكيب الصحيحة ويدرك المفاهيم الدقيقة ، هذا في الوقت الذي تحرم فيه الأجنبي عادة من العيش في هذه البيئة . إن الشائع في اللغات الأجنبية هو تدريسها في بيئات غير بيئاتها ، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسية . إن الأمريكي الذي يتعلم العربية على سبيل المثال في واشنطن إنما يتعلمها في مجتمع لا يستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوباً للاتصال ومن ثم يقتصر تعلمه لهذه اللغة على سويغات يقضيها في معهده العلمي إذا انصرف تحدث غيرها .

٣- فقدان النموذج :

من آثار تعلم اللغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر . وتعلم اللغات كما نعلم يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويجذو حذوه فيها . ويصور هوكنز Howkins هذا الموقف تصويراً جيداً بهذا الرسم :



(Howkins, 75.)

ومن هذا الرسم يتضح أن الطفل عند تعلمه للغة الأولى في بيئتها محاط بنماذج كثيرة للغة والنموذج هنا هو الأب والأم والأخوة . وهم هنا عند الطفل (المتعلم) محبوبون ، محل ثقة ، لهم تأثير وقوة وسيطرة على الطفل .

بينما نجد النموذج عند تعلم اللغة الثانية في غير بيئتها محاطاً بتعلمين كثيرين والنموذج هنا هو المعلم غالباً . وموقعه بلا شك يختلف في نفوس الدارسين عن موقع النموذج في نفوس الأطفال عند اكتساب اللغة الأولى .

٤ - اختلاف الوقت :

يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ، ذلك هو اختلاف الوقت المتاح لتعلم كلٍ منها . إن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله ، لا يفقد كثيراً إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها فهو على ثقة من أنه سوف يسمعها مرة بل مرات . اللغة مهارة وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذى يتاح لممارستها والأجنىبى عادة يتعلم العربية في مدرسة لعدد محدود من الحصص وفي ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية .

ولنتصور أن فصلاً لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية في لندن به ٣٠ طالباً ويدرسون أربع حصص للغة العربية كل أسبوع . ومدة كل حصة ٤٠ دقيقة . يُتوقع أن يتكلم كل واحد منهم $\frac{1}{2}$ دقيقة كل حصة أو دقيقتين كل أسبوع !

معنى هذا ببساطة أن عاماً كاملاً في المدرسة في تعلم اللغة الثانية يساوى تقريباً أسبوعاً للاتصال المباشر بالنسبة للطفل عند اكتسابه اللغة الأولى .

٥ - مواقف التعلم :

سبقت الإشارة إلى أن الطفل عن طريق اللعب اللفظي يستطيع ممارسة أنماط جديدة من اللغة ومن ثم يتعلمها . إن مما يساعد الطفل على تعلم اللغة ممارسته لها في مواقف متباينة في طبيعتها . فهي جادة تارة وهازلة أخرى . إن الطفل يلعب باللغة سواء كان في وحدة أو في صحبة ، بينما يحرم الأجنبي من هذه الفرص التي ينطلق فيها مستخدماً اللغة في مواقف اللعب إن الأجنبي وهو يتعلم العربية إنما يتعلم منها ما يتناسب مع جدية المواقف وعمق الأهداف إنه يتعلم من العربية ما يمكنه من مزاوله نشاط تجارى أو اتصال بتراث ثقافى أو ممارسة لشعائر دينية إلى غير ذلك من أهداف .

إن الطفل يتعرض عادة إلى مؤثرات لغوية عشوائية غير مضبوطة بالرغم من أن والديه قد يختارا بلا وعى بعض العناصر اللغوية لتعليمها بشكل مقصود لأطفالهم . من هنا يبذل الطفل جهداً لا شعورياً عادة لاستخلاص قواعد اللغة واشتقاق أصول الكلام . هذا في الوقت الذى يتدخل المعلم في تحديد مواقف التعلم بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية . وبعد المادة التعليمية بحكمة ويوفر للمتعلم الجهد فى استخلاص قواعد اللغة وهذا اقتصاد فى الجهد قد لا يتوفر للطفل عند اكتسابه اللغة الأولى .

ثانياً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - وضح بإيجاز أهم الفروق بين اصطلاحى اكتساب اللغة وتعلمها .
- ٢ - أى العمليتين تشدد فيها دوافع الدارسين ، اكتساب اللغة أم تعلمها ؟

- ٣- ما العلاقة بين النموذج والمتعلم في كل من العمليتين؟
- ٤- كيف تستطيع التغلب على مشكلة عدم توفر النموذج الجيد للعربية في بلدك؟
- ٥- اذكر أهم التطبيقات التربوية التي تترتب على التفرقة بين اكتساب اللغة وتعلمها .
- ٦- عدد بعض مواقف التعلم التي تختلف فيها عملية اكتساب اللغة عن تعلمها .

الوحدة رقم (١٦)
أوجه الخلاف بين
اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية
(القسم الثاني)

أولا : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يدعّم فكرته حول ضرورة التفرقة بين اصطلاح اكتساب اللغة وتعلمها .
 - ٢- أن يتعرف على جوانب أخرى للفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها .
 - ٣- أن يستنتج بعض العوامل العقلية والوجدانية التي تؤدي إلى اختلاف طبيعة عملية اكتساب اللغة عن تعلمها .
 - ٤- أن يدرك بعض أسباب كفاءة الفرد في لغته الأولى وعجزه عادة في اللغة الثانية .
 - ٥- أن يقدر الصعوبات التي يواجهها زملاؤه عند تعلم العربية كلغة ثانية بسبب التداخل اللغوي .
 - ٦- أن يواصل تصحيحه لبعض المفاهيم الخاطئة التي تحيط بعملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية .

ثانيا : المحتوى

يلاحظ القارئ أننا عالجنا هذا الموضوع في وحدتين ، وذلك لأهميته إذ يلزم المشتغل بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

أن يكون على علم دقيق بالفروق بين تعلم وتعليم كل من اللغتين الأولى والثانية ذلك أن الخلط بينهما يضر بالعملية التعليمية أيما ضرر ولا يحقق برنامج تعليم اللغة الثانية ما يرجى له من أهداف . .

ولقد لاحظ الكاتب من خلال زيارته لعدد كبير من بلدان العالم أن كثيراً من معلمى العربية كلغة ثانية في هذه البلدان يخلطون بين الأمرين فيعلمون العربية كما لو كانوا يعلمون لغتهم الأولى . . ولقد تناولنا في الوحدة السابقة الحديث عن بعض أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وهو اختلاف الدوافع واختلاف البيئة وفقدان النموذج واختلاف الوقت ومواقف التعليم . ونود في هذه الوحدة أن نكمل الحديث عن باقى أوجه الخلاف بين العمليتين .

٦ - المحتوى اللغوى :

يتعرض الطفل في حياته لمواقف لا ضابط لها كما قلنا ولا تحكم فيها ولا تخطيط . فهو تارة في موقف رضا وتارة أخرى في موقف غضب وتارة ثالثة في موقف تعجب وتارة رابعة في موقف استفهام ، فضلاً عن مواقف أخرى يحتاج فيها إلى طعام أو شراب أو إخراج . وتتطلب مواجهة كل هذه المواقف مضامين لغوية مختلفة سواء في مفرداتها أو في تراكيبيها أو في المفاهيم المرتبطة بها . ولا شك أن التعدد في المواقف الحيوية يفرض تنوعاً في المحتوى اللغوى ومن شأن هذا التنوع إثراء لغة الطفل وتوسيع دائرتها وتعميق دلالات الألفاظ فيها . هذا في الوقت الذى يفرض فيه على الأجنبى محتوى معين يوزع على فترات متفاوتة اصطلاح على تسميتها بالمستويات . وما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوى الذى يشتمل عليه أى كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوى الذى يتعرض الطفل له وهو يتعلم لغة الأم .

٧- تعلم المفاهيم :

اكتساب اللغة الأولى جزء من عملية تصنيف العالم وإدراك مسمياته . فتعلم أسماء أعضاء جسم الإنسان دليل على الإحساس بوجودها وشكلها . ولا شك أن اكتشاف المفاهيم وتسميتها يدفع على تعلم اللغة . أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فهي على حد تعبير هوكنز إعادة لتسمية مفاهيم يعرفها الطالب . إن الدافع لاكتشاف المفاهيم هنا غير موجود . فتعلم أسماء جديدة لها أقل دافعية من تعلم أسائها للمرة الأولى .

٨- الإحساس بالمشاركة :

يكون الطفل في سن المرحلة الابتدائية أكثر تسامحاً . يتلقى اللغة من أى إنسان بصرف النظر عن لونه وجنسه وثقافته . . كما أنه يلعب باللغة في كل بناء شط حياته بينما تقف أمام متعلم اللغة الثانية قيم ثقافية معينة قد يعارضها فلا يتسامح أحياناً في تلقي اللغة من جنس يكرهه أو شخص من بلد عدو لبلده أو امرأة وهو لا يجب التلمذة على يديها . .

ويرتبط بهذا نوع الاتجاه الذى يضمه الفرد نحو ثقافة اللغة التى يتعلمها بينما نجد الطفل عند اكتسابه اللغة الأولى برىء من أى اتجاه معاد . .

٩- تقبل الخطأ :

يخطئ كل من الطفل عند اكتسابه اللغة الأولى والكبير عند تعلم اللغة الثانية . إلا أن للخطأ في كل من العمليتين موقعاً مختلفاً . إن الطفل عند ما يكتسب لغته الأولى يواجه مجموعة من المفاهيم البسيطة التى يستطيع السيطرة عليها بالمحاولة والخطأ والتكرار عدة مرات . ويقابل الخطأ الذى يرتكبه بابتسامة لطيفة على وجه المحيطين به

بل وقد يشجع عليه . . إنه خطأ محب ويثير الاهتمام وهو في نفس الوقت سبيل لتعلم اللغة وتصحيح المفاهيم .

هذا في الوقت الذي يواجه متعلم اللغة الثانية فيه مجموعة من المفاهيم المعقدة التي قد يعجز عن التعبير عنها ومن ثم يصاب بخيبة في نفسه وبشعور بالإحباط قد يقتل فيه رغبته في المبادأة بعد ذلك إذا لم يستطيع السيطرة عليه في وقت مبكر . إن الخطأ الذي يرتكبه الكبير لا تسامح فيه غالباً ومن ثم ينمى عنده الإحساس بعدم الأمن كلما استجاب لغوياً لموقف .

١٠ - العوامل العقلية :

من بين العوامل العقلية التي تؤثر على اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية التذكر والقدرة على التركيز والقدرة على التجريد . فالذاكرة عند الطفل أقصر مدى من الكبير . إنها ذاكرة قصيرة المدى كما يعبر عن ذلك في علم النفس بـ (short term memory (STM بينما نجد ذاكرة الفرد عند تعلم اللغة الثانية ناضجة طويلة المدى (long term memory (LTM) ومن ثم فإن أساليب استعادة الأشياء عنده قد تدعمت والقدرة على استرجاع المعلومات قد نمت بالممارسة وهذا بلا ريب مما يخدم عملية تعلم اللغة الثانية .

وبالنسبة للتركيز فإن تركيز الطفل في الأشياء ضعيف وهو دوماً عرضة للتشتت في الوقت الذي يستطيع الكبير فيه التحكم في القدرة على التركيز وضبطه . وهذا أيضاً في صالح متعلم اللغة الثانية . وأخيراً فإن مستوى التجريد عند الطفل أقل من الكبير . إذ تتقيد لغته بما يحس به من العالم الخارجي في الوقت الذي يستطيع الكبير فيه التعامل مع المجردات والانتقال من الخاص إلى العام . وهذا بالطبع يزيد من قدرة الفرد متعلم اللغة الثانية على القياس (analogising) والاستقراء (induction) وكلاهما مهم لتعلم اللغة الثانية .

١١- التداخل اللغوى :

من أهم أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ما نسميه بالتداخل اللغوى . إن الطفل وهو يكتسب لغته الأولى إنما يكتسبها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب . وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية . إنه يتعلمها فى الوقت الذى يكون قد رسخت فى ذهنه للغة أنماط وتراكيب وتكونت لديه عادات فى ممارستها ، ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى . وهذه المشكلات اللغوية هى ما نسميه بالتداخلات اللغوية . وهى مما لا يعوق اكتساب اللغة الأولى فى الوقت الذى تعوق فيه تعلم اللغة الثانية .

من أجل هذا كله نلاحظ أن اكتساب اللغة الأولى عملية تتم فى وقت أقصر وبطريقة أيسر ، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما الظاهرة التى لاحظها الكاتب عند زيارته لعدد من بلدان العالم ؟ وما المشكلة فى ذلك ؟
- ٢- بين إلى أى مدى يختلف المحتوى اللغوى باختلاف مواقف تعلم اللغة .
- ٣- اذكر أهم العوامل العقلية والوجدانية التى تسهم فى اكتساب اللغة وفى تعلمها .

- ٤- ماذا يُقصد بالتداخل اللغوى ؟ وفى أى العمليتين يظهر ، فى اكتساب اللغة أم فى تعلمها ؟
- ٥- ما موقع الخطأ اللغوى فى عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها ؟
- ٦- فى ضوء أوجه الخلاف السابقة بين اكتساب اللغة وتعلمها ، استنتج بعض العوامل التى تُسبب تفاوت مستوى إجادة اللغتين الأولى والثانية .

الوحدة رقم (١٧)

الفرق بين

تعليم اللغة الأولى وتعليم اللغة الثانية

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يُقَابِل بين أهداف تعليم اللغة الأولى وأهداف تعليم اللغة الثانية .
- ٢- أن يدرك العلاقة بين عناصر العملية التعليمية وكيف يؤثر كل منهما في الآخر .
- ٣- أن يقترح بعض أساليب التدريس التي يختلف فيها تعليم العربية كلغة أولى عن تعليمها كلغة ثانية .
- ٤- أن يستنتج أهم الفروق بين تعليم العربية في بيئتها وتعليمها في غير بيئتها .
- ٥- أن يبتكر بعض الأساليب التي يوفر لزملائه فيها معايشة أنماط الثقافة العربية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

بمثل ما هناك فروق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية فإن هناك فروقاً بين تعليم كل من اللغتين . وفيما يلي أهم هذه الفروق :

١ - الأهداف التربوية :

لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة ، هي داخلية في لغة وخارجية في أخرى وهي استراتيجية في لغة وثانوية في أخرى ، يصبح من اللازم أن تختلف أهداف تعلم اللغتين . إن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف إكساب الطفل مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره ، فإذا ما دخل مدرسته أخذ تعليم اللغة العربية أهدافاً أخرى لعل من أهمها تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعلمها ، وتصحيح مسار الخطأ فيها ، خاصة وأنا نعاني من مشكلة ازدواجية اللغة أى العامية والفصحى ، ومن هذه الأهداف أيضاً خلق الصلة بين الطفل وبين الكلمة المطبوعة ، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماط لم يسبق له التعرض لها ، وتعريفه خصائص لغته ومميزاتها ، وإثراء مفرداته فيها ، وزيادة ثقافته عنها وعمما يرتبط بها من مفاهيم .

وإذا كان تعليم اللغة الأولى شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية للأطفال فإن تعليم اللغة الثانية شكل من أشكال إعادة بناء الخبرة restructuring فالمفاهيم التي تعلم لها ألفاظاً في لغته الأولى ، صارت لها ألفاظ أخرى . والنظام اللغوي الذي تعوده تغير بآخر . ومن ثم يختلف هدف تعليم اللغتين . إننا ونحن نعلم العربية للناطقين بغيرها لا نعلمهم إياها لنسهم في تنشئتهم اجتماعياً ، وإنما لنساعدهم على مسايرة الحياة الاجتماعية للناطقين بالعربية . . إن الدارس في فصول تعليم العربية كلغة ثانية يأتي إلينا ولديه رصيد لغوي كبير وفهم لظواهر اللغة ومن ثم يقيس كل شيء بشيء ويربط كل ظاهرة لغوية بأخرى وعلى المعلم أن يدرك هذا وهو يعلم العربية له ، ومن الأخطاء الكبيرة التي يرتكبها بعض معلمى العربية كلغة ثانية تعليمهم العربية كلغة أولى بأهداف واحدة وأساليب متماثلة .

وإذا كان من بين أهداف تعليم العربية للطفل الغربي تزويده بالقدرة على الربط بين كلمات يسمعهها في الشارع وبين صورتها مكتوبة فمن أهداف تعليمنا العربية للناطقين بلغات أخرى تزويدهم بالقدرة على فهم الكلمات التي يسمعونها للمرة الأولى ، وعلى ألف نظام لغوي يختلف إلى حد كبير أو صغير عن نظام لغوي عاش به أمداً من الحياة .

٢ - طريقة التدريس :

يستلزم اختلاف الأهداف اختلافاً في طريقة التدريس فإذا كان الطفل يتعلم لغة أهله بشكل تلقائي يستجيب فيه للمؤثرات اللغوية من حوله فالأجنبي يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود وفي أوقات محددة وبأسلوب يختلف في كثير من الأمور عن أسلوب تعليمها للطفل .
الطفل العربي يتعلم لغته بشكل غير رسمي ، والأجنبي يتعلمها بشكل رسمي منظم . ليس هذا فقط بل إن المهارات اللغوية تقدم لغير الناطقين بالعربية بطريقة تختلف عن تلك التي تقدم للناطقين بهذه اللغة . وسوف يرد حديث تفصيلي عن الفرق في تدريس المهارات اللغوية بين تدريسها للناطقين بها وتدريسها للناطقين بلغات أخرى .

وجدير بالذكر أن المحتوى اللغوي ، والكتاب المقرر ، والوسائل المعنية وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية تختلف في أهدافها ووظائفها ومكوناتها من لغة إلى أخرى ، فهي في تعليم العربية كلغة أولى غيرها في تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ - تدريس الثقافة :

إنَّ الطفل العربي وهو يتعلم لغة أهله لا يكتسب مهاراتها اللغوية فقط وإنما يعيش أيضاً ثقافتهم . وهو معاشته للثقافة إنما يتشربها من غير جهد مقصود إلا في حالات قليلة . إنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التي يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد . وهو في ذلك كله يتلقى الأشياء من أصولها ويتعرف الثقافة من مصادرها دون وسيط

تعليمى أو موقف مصطنع . والأجنبى الذى يتعلم العربية يحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة . إن النمط الشائع فى اكتساب اللغة الثانية كما سبق القول هو تعلم هذه اللغة فى مجتمع غير مجتمعتها وفى بيئة غير بيئتها ، وفى ثقافة غريبة عنها . وهذا يستلزم من معلم اللغة العربية الناطقين بغيرها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما ينقل إلى أبناء هذه المجتمعات ثقافة هذه اللغة . والوسائل والأساليب التى يتم بواسطتها تدريس الثقافة العربية فى المجتمعات غير العربية هى فى أغلب الأحيان صناعة متكلفة . وهى بلا شك تختلف هدفاً وطريقة وتأثيراً عما هو طبيعى تلقائى .

٤ - أسلوب التقويم :

تمثل ما تختلف من أهداف تعليم اللغتين الأولى والثانية ويمثل ما يختلف نوع المحتوى اللغوى المقدم فى برامج هذين النوعين ويمثل ما تختلف طرق التدريس ويمثل ما يختلف تدريس المفاهيم الثقافية فإن المجالين يختلفان أيضاً من حيث أسلوب التقويم . فتصميم اختيار لقياس الإجادة اللغوية language proficiency للناطقين بالعربية يختلف بلاريب عن مقياس للإجادة اللغوية عند الناطقين بلغات أخرى . إن طبيعة الاختيارين مختلفة وذلك لاختلاف المهارات المقيسة . ومن ثم لا يجوز تطبيق اختبار وُضِع أصلاً للناطقين بالعربية على عينة من الناطقين بلغات أخرى والعكس فى هذا المثال صحيح .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١- وضح ، بلغتك الخاصة ، أهداف تعليم العربية كلغة ثانية فى بلدك .

- ٢ - ماذا يقصد الكاتب بقوله : إن تعليم اللغة الثانية شكل من أشكال إعادة بناء الخبرة ؟
- ٣ - يتبع بعض المعلمين في تعليمهم العربية كلغة ثانية نفس خطوات تعليمها لها كلغة أولى . ما رأيك في هذا ؟
- ٤ - يَبِينُ إلى أى مدى يؤدي اختلاف أهداف تعليم اللغة إلى اختلاف كل من طريقة التدريس وأساليب التقويم .
- ٥ - تؤثر البيئة المحيطة بالدارس على الطريقة التي يتعلم بها اللغة الثانية . كيف ذلك ؟
- ٦ - اقترح ثلاثة من أساليب التدريس التي يختلف فيها تعليم العربية كلغة أولى عن تعليمها كلغة ثانية .

الوحدة رقم (١٨)

العربية كلغة ثانية

تعلمها وتعليمها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يدرك الفرق بين مفهومي تعلم اللغة وتعليمها .
- ٢- أن يتعرف على المهارات اللغوية التي تدل على أن الطالب قد تعلم العربية .
- ٣- أن يتعرف على المهارات اللغوية التي تستلزمها عملية تعليم العربية .
- ٤- أن يصحح بعض المفاهيم السائدة بين زملائه حول تعلم اللغة أو تعليمها .
- ٥- أن يقدر دور كل من المعلم والطالب في عملية التعلم وأهمية التكامل بينهما .
- ٦- أن يناقش بعض خصائص التعليم الجيد للعربية مميزاً إياها عن خصائص التعليم غير الجيد .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

في مجال العربية كلغة ثانية يشيع مصطلحان هما : تعلم العربية كلغة ثانية وتعليم العربية كلغة ثانية . فما الفرق بينهما ؟

في وحدة سابقة عرضنا لمفهوم التعلم وقلنا إنه تغير في الأداء ناتج عن الممارسة والتدريب . وبيننا أن هناك فرقاً بين التعلم والتعليم . . إلا أننا لم نوضح أبعاد هذا الفرق خاصة في مجال العربية كلغة ثانية .

وفي بداية الحديث نود أن نوضح أنه لا توجد علاقة تستلزم توفر الأمرين معاً التعليم والتعلم . فقد يحدث التعلم بدون جهد مقصود أو تحديد مسبق لأهداف سلوكية يسعى المتعلم لتحقيقها . وهنا نقول إن تعلماً قد حدث ولكننا لا نستطيع أن نقول إن تعلمياً قد حدث . وقد يحدث العكس أي يبذل جهد مقصود لتحقيق أهداف سلوكية محددة سلفاً ولكن لا تتغير أشكال الأداء عن الطالب . ومن ثم نقول إن تعلمياً قد حدث بالرغم من أن التعلم لم يحدث .

والآن ننتقل إلى ما يخص تعلم العربية وتعليمها كلغة ثانية . .

ماذا يقصد بتعلم العربية كلغة ثانية ؟

تعلم العربية :

إن تعلم لغة ثانية يعني أن يكون الفرد قادراً على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم ، أي قادراً على فهم رموزها عند ما يستمع إليها . وتمكناً من ممارستها كلاماً وقراءة وكتابة . وبعبارة أخرى نقول أن تعلم اللغة يتم على مستويين : أولهما استقبال هذه اللغة وثانيهما توظيف هذه اللغة . وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول : أن المتعلم الجيد للعربية كلغة ثانية هو ذلك الذي يصل ، بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة ، إلى المستوى الذي يمكنه من :

١- إلف الأصوات العربية والتمييز بينها : وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتي كما يسميها كارول القدرة على الرموز الصوتية .

٢- فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها :
والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادراً على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينهما كما يسميها كارول بالحساسية النحوية .

٣- استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي : والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة ، والمعنى التقارب للكلمات المختلفة . إن لاستخدام الكلمات أسساً وقواعد فضلاً عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر . ومتعلم العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعاً بالقدرة على التعليل الاستقرائي عنه كارول .

٤- إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي : أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها ، وأن يستخدمها استخداماً واعياً بالشكل الذي يستخدمها . إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعنى مجرد حفظ المفردات وشكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها . إن الإطار الثقافي للغة العربية أمر ينبغى أن يعنى الدارس أبعاده . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوي ومحتواه الثقافي . وهذا ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى .

وتعلم العربية كلغة ثانية لا يعنى أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعى كبير بتراكيبها فحسب ، وإنما يعنى القدرة على استخدام هذا كله استخداماً إيجابياً في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها في لقاءه بمتحدثي العربية أو في اتصاله

بثقافتهم . ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعي والتلقائي لعناصر اللغة فهماً وإفهاماً ، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة ثانية ، يعز كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة في استخدامها . أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال ، وقد تناولناهما بالتفصيل في وحدة سابقة .

تعليم العربية :

ماذا نعني بالتعليم في هذه الدراسة ؟ المفهوم الذي نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم . . إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة .

التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك . إن هذا المفهوم قاصر نرفضه . . ذلك لما تحمله كلمة توصيل من دلالات تتعارض واتجاهات التربية الحديثة . فكلمة توصيل تعني نشاطاً من طرف واحد هو المعلم غالباً . مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم والتوصيل أيضاً يعني وجود المعرفة عند طرف وغيابها عند آخر ، فضلاً عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات وحشو أذهان .

ولنذكر هنا تصور « برونر » Bruner لعملية التعليم . يقول برونر : « لتعلم إنساناً في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج ، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها . إننا ندرس مادة لا لكي

نتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضياً
لنفسه ولنظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل
المعرفة . إن المعرفة عملية وليست ناتجاً . (جابر عبد الحميد ٨
ص ٢٦٢) .

هذا من حيث مفهوم التعليم بشكل عام . أما مفهوم تعليم اللغة
الثانية بشكل خاص فنقصد به : أى نشاط مقصود يقوم به فرد ما
لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن
ذلك الذى ألفه وتعود الاتصال به . إنه بعبارة أخرى تعريض الطالب
لموقف يتصل فيه بلغة غير لغته الأولى .

والآن : ماذا نفهم من هذا التعريف عندما نتكلم عن تعليم
العربية للناطقين بلغات أخرى ؟
نفهم عدة أمور منها :

١- إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات
عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها . إنه نشاط متكامل
يستهدف ثلاثة أشياء :

- تنمية قدرات الطلاب العقلية واستثمار ما لديهم من طاقات
التفكير والإبداع . . فاللغة عملية إبداعية فى المقام الأول .
- تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية
وثقافتها .

- اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة يشترك فيها الأداء الحركى
بمثل ما تشترك العمليات النفسية الأخرى . . إنها بعبارة أخرى
عملية نفس حركية psychomotor .

٢- إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق
للمهمة التى يقوم بها والأدوار التى يلعبها . ومن ثم يلزم القيام بها
وضع خطة للعمل ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة .

٣- إن تعليم اللغة ليس جهداً ينفرد به شخص أمام آخر . . إنه إعادة بناء الخبرة وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم . . إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهداً . .

٤- ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طلبه على امتداد المسيرة . فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف والحل لكل مشكلة والإجابة عن كل سؤال .
إن المعلم الناجح هو الذى يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه .

٥- إن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذى يُسهّل عملية تعلمها ، بينما يعتبر التعليم غير جيد عندما يعوق هذه العملية أو يحدثها بأخطاء . .

٦- إن أساسيات الموقف التعليمى واحدة بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات فمناهج الدراسة مختلفة ، وطرق التدريس متعددة ، والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة . . وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل .

٧- إن النتائج outcomes فى منطق تعليم اللغات والثقافات الأجنبية ليست كل شيء . . وإنما تكتسب الوسائل أهمية قدر ما تكتسبه الغايات . . ليست العبرة أن يلقن الطالب معلومات أو معارف . . وإنما المهم أيضاً كيف تعلم هذه المعلومات والمعارف . . العملية process هدف من أهداف التعليم قدر ما إن الناتج product غايته . ولقد يتعدى المعلم قيماً أو يتخطى مبادئ فى سبيل تنمية اتجاه معين نحو ثقافة معينة . وقد يستهزئ بثقافة ما فى سبيل تنمية اتجاهات الاحترام نحو ثقافة أخرى . ولقد يستنفد المعلم جهد الدارس ويقتصر قواه فى سبيل تعليمه قاعدة

من القواعد كان من الممكن أن تعلم بطريقة أسهل أو بأسلوب
أيسر . . على المعلم إذن أن يسأل نفسه كلما أراد أن يعلم طالبه
شيئاً : ما الطريقة التي تُعلّم هذا الشيء دون توضيح بغيره
أو خسارة لشيء آخر؟

والآن . . ما أهداف تعليم العربية كلغة ثانية؟

أهداف تعليم العربية :

يمكن تلخيص أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى
في ثلاث أهداف رئيسية هي :

١ - أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون
بهذه اللغة أو بصورة تقرب من ذلك . وفي ضوء المهارات اللغوية
الأربع يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلي :
(أ) تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمعون
إليها .

(ب) تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع
الناطقين بالعربية حديثاً معبراً في المعنى ، سليماً في الأداء .
(ج) تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم .
(د) تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة .
٢ - أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من
اللغات أصوات مفردات وتراكيب وفهايم .

٣ - أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان
العربي . والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه .
تعليم العربية كلغة أجنبية إذن يعنى أن نعلم الطالب اللغة
وأن نعلمه عن اللغة وأن يتعرف على ثقافتها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ليس التعلم والتعليم عمليتين متلازمتين بشكل مطلق .
كيف ذلك ؟
- ٢- ماذا تعنى عند ما تصف زميلاً لك بأنه يجيد العربية كلغة ثانية ؟
- ٣- اشرح بلغتك الخاصة مفهوم التعليم عند برونر .
- ٤- قارن بين تعريف عملية التعليم كما ورد في هذه الوحدة وبعض التعريفات الأخرى التي قرأتها من قبل .
- ٥- استخلص من تعريف عملية تعليم العربية كلغة ثانية خمساً من المهام التي يجب أن يقوم بها المعلم .
- ٦- أعد النظر في صفات التعليم الجيد للعربية مستنتجاً منها صفات التعليم غير الجيد .
- ٧- ما الشروط التي ينبغي أن تتوفر حتى تتحقق صفات التعليم الجيد للعربية ؟

البَابُ
الخَامِسُ

الْمَنْعُ
الدِّرَاسِيّ

الوحدة رقم (١٩) مفهوم المنهج

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يدرك العلاقة بين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي لكلمة منهج .
- ٢- أن يتعرف على المفهوم القديم للمنهج .
- ٣- أن يقدر قيمة المنهج كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية .
- ٤- أن يناقش بعض الآثار التي تترتب على الأخذ بهذا المفهوم .
- ٥- أن يعرض ، بلغته الخاصة ، بعض التعريفات الحديثة للمنهج .
- ٦- أن يميز بين التعريف القديم والحديث للمنهج .
- ٧- أن يتفهم التعريف الإجرائي المقدم لمنهج تعليم العربية كلغة ثانية .
- ٨- أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذا التعريف الإجرائي .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

المنهج curriculum عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية إن لم يكن صلبها . والسبب في ذلك أنه يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن ينمي لديه من قيم واتجاهات كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف

العامّة للتربية ، ويقترح الخطوات التي تيسر للجمع أن يبني أفرادها بالطريقة التي يريدونها .

يصدق هذا الأمر على مختلف مجالات التربية وفروعها . فيمثل ما يصدق على تعليم الرياضيات mathematics فإنه يصدق على تعليم اللغات كما يصدق على غيرها من مجالات .

ولقد اختلط مفهوم المنهج في أذهان الكثيرين . ولعل سبب ذلك تفاوت النظرة إلى أهداف التربية واختلاف الظروف التي ظهرت فيها كل محاولة لتعريف المنهج .

مفهوم المنهج لغة :

الأصل الثلاثي لكلمة منهج هو « نهج » ويقال نهج محمد الأمر « نهجاً » أي أبانه وأوضحه ، « ونهج الطريق » سلكه . والنهج « بسكون الهاء » أي الطريق الواضح « وطلب النهج » أي سلك الطريق الواضح .

المنهج إذن خطة لطريق واضح ينبغي أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم والصلة بين مفهوم المنهج لغة ومفهومه اصطلاحاً كبيرة وسوف نوضحها في هذه الوحدة . إلا أن الذي ينبغي أن نقف عليه أولاً هو الفرق بين مفهومين للمنهج أحدهما قديم والآخر حديث .

المفهوم القديم للمنهج :

كان يقصد بالمنهج قديماً المقرر الدراسي syllabus الذي يقدم للطلاب في مادة معينة فهناك مقرر للجغرافيا وهناك آخر للتاريخ وثالث للرياضيات ورابع للغة . . وهكذا . ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم فترة طويلة من الزمن عدة أمور من أهمها :

- توجيه العناية إلى النشاط العقلي والجانب المعرفي فقط دون اهتمام بباقي مجالات النحو .

- الفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض .
- قصر مهمة المعلم على تلقين المعلومات وقيامه بالدور الأكبر في العملية التعليمية إذ هي في ضوء هذا المفهوم كلغة ثانية يقتصر الأمر على تزويد الطالب بمجموعة من المعارف والمعلومات الخاصة باللغة والتي يقدمها المعلم في حصة معينة مستقلاً بذلك عن المواد الأخرى .
- منهج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء هذا المفهوم القديم للمنهج ، يضيق مجاله وتقيده حدوده ويفضل عن غيره من المناهج ، أي المقررات الدراسية الأخرى . .

المفهوم الواسع للمنهج :

في النصف الثاني من هذا القرن تغيرت النظرة إلى التربية وتطورت وظيفتها حتى صارت العمل على تعديل السلوك وتنشئة الأفراد تنشئة متكاملة تعدهم بها لأداء أدوارهم في المجتمع . لم يعد الأمر إذن مجرد تلقين كمية من المعلومات . . ولم تعد النظرة للإنسان على أنه مزود بكلمات منفصلة لا رابط بينها فالإنسان كل متكامل تتعدد فيه القدرات وتتنوع الحاجات . . ومن هنا أصبح من اللازم إعادة النظر في مفهوم المنهج . فاتسع حتى شمل كل ما تقدم المدرسة من خبرات في شكل منظم . . ولقد قدم للمنهج بمفهومه الواسع عدة تعريفات نذكر بعضها : (١)

- المنهج سلسلة من الأشياء التي ينبغي على الأطفال والبالغين القيام بها واكتساب خبراتها عن طريق تطوير القدرة على أداء الأعمال بصورة جيدة تؤثر بالتالي على مجريات حياتهم في مرحلة الكهولة .

(١) وردت هذه التعريفات في كتب كثيرة حول المناهج الدراسية ، ويوصى بالرجوع إليها لطلب المزيد : عبد اللطيف فؤاد ابراهيم (٢٧) ، محمد عزت عبد الموجود وآخرون (٤٢) ، جودت أحمد سعادة (٩) ، الدمرداش سرحان (١٠) محمد صلاح الدين مجاور وفتحى الديب (٤١) ، فوزى طه ورجب الكلزة (٣٧) .

- جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية .
- أوجه النشاط المقصودة التي تمتد من مسئولية المدرسة خارج نطاق الدراسة حتى تقابل حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية .
- مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية .
- تنظيم معين لمقررات دراسية حسب هدفها مثل مناهج الاعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة والعمل .
- الخبرات التي يدرسها الطلاب داخل المدرسة وخارجها . experien-
ce in and out the school

- جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسماً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.

وواضح أن كثيراً من هذه التعريفات واسع إلى الدرجة التي تقلل الفائدة العملية منه . فماذا نقصد بقولنا : جميع الخبرات . . ؟ جميع ما تقدمه المدرسة ؟ وما حدود هذا الجميع ؟ وكيف تقدمه ؟ ليس من خلال خطة ؟ ألا يوجد تنظيم لهذا كله ؟ ثم إن تعريف المنهج بأنه مجموع الخبرات يحدث لبساً بين مفهوم المنهج ومفهوم المحتوى content فإذا كان المنهج هو مجموع الخبرات فما يعنى المحتوى ؟

التعريفات السابقة إذن فيها كثير من العمومية ، كما أنها تفتقر إلى الإجرائية التي تيسر للقارئ أن يضع تصوراً عملياً للمنهج .

نحو تعريف إجرائى لمنهج تعليم العربية :

والتعريف الإجرائى operational definition الذى نقترحه للمنهج فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية هو : يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية cognitive والوجدانية affective والنفس الحركية psychomotor التى تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التى تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمى أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد .

ويتميز هذا التعريف بما يلى :

- ١ - أخذه بمبدأ التنظيم . والنظر إلى المنهج على أنه ينظم فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيمياً فرعياً لتنظيم أكبر . .
- ٢ - تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج . فالمنهج فى ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات ، لأن الخبرات هى المحتوى : والمنهج ليس الأهداف كما أنه ليس الطريقة وليس التقويم أيضاً . فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل ، وهى منفردة مفهوم المنهج .
- ٣ - نظرتة الشاملة إلى العملية التعليمية . فتعليم اللغة العربية فى ضوء هذا النهج ليس قاصراً على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وإنما هو أيضاً تمكينهم من اكتساب مهارتها . .
- ٤ - تحديد لوظيفة اللغة بأنها تحقيق الاتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج التى تحدد وظيفة اللغة فى قراءة التراث . .
- ٥ - تحديده لجهة المسئولية فى تعليم اللغة . وهى هنا أى معهد علمى يضع الخطة ويشرف على تنفيذها سواء داخل جدران المعهد أو خارجه .

ليس معنى هذا قصر عملية التعلم على المعهد العلمي وإنما معناه تولية مسئولية الإعداد والتخطيط والإشراف على التنفيذ بشكل عام . ولقد يقول البعض أن هناك برامج لتعليم اللغات لا تعتمد على معهد علمي قدر ما تعتمد على الفرد نفسه فهناك تعليم مبرمج programmed instruction وهناك حقائب تعليمية individualized learning packages وهناك تعليم إفرادي individualized instruction وهناك غير ذلك من المفاهيم التربوية التي تسند إلى الفرد مهمة التعليم والتعلم وهذا القول وإن كان صحيحاً إلا أنه أغفل حقيقة هامة وهي أن إعداد المواد التعليمية التي تدور حولها هذه الأساليب من اختصاص الفرد المتعلم . إنه أمر تتولاه مؤسسة تعليمية . . إنها هي التي تختار له مادة التعلم وتنظمها له وتقسمها إلى مراحل ولكل مرحلة هدف . . وتُعد له البرامج والحقائب وغير ذلك من أساليب يستعين بها الفرد كي يعلم نفسه بنفسه . .

٦ - النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية . . إن الطالب لا يحضر إلى المعهد العلمي إزجااء لوقت الفراغ أو رغبة في مجرد لقاء لأصحاب . . إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم وقد أخذ المعهد على عاتقه مسئولية تعليمه . والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسئولية وليس مجرد غاية نقف عندها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - وضح المقصود بهذه العبارة : المنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية .
- ٢ - ابحث عن معنى كلمة منهج في أحد القواميس العربية وشرحه بلغتك الخاصة .

- ٣- ماذا كان يقصد بالمنهج قديماً ؟ وإلى أى مدى يسود هذا المفهوم في بلدك الآن ؟
- ٤- ما الآثار التي تترتب على سيادة هذا المفهوم فترة من الزمن ؟
- ٥- اذكر بعض التعريفات الحديثة للمنهج .
- ٦- استنتج بعض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه التعريفات .
- ٧- ناقش بلغتك الخاصة أبعاد المفهوم الإجرائي لمنهج تعليم العربية والذي قدم في هذه الوحدة .
- ٨- اعد النظر في أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك وبين مدى انطباق التعريف الإجرائي السابق عليه .
- ٩- ما الآثار التي تترتب على الأخذ بهذا المفهوم الإجرائي ؟

الوحدة رقم (٢٠) المنهج نظام

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يتعرف على مفهوم النظام وأصل استخدامه في التربية .
- ٢- أن يدرك مفهوم المنهج كنظام أساسى وكنظام فرعى .
- ٣- أن يقدر قيمة النظرة الشاملة للمنهج فى علاقاته بغيره من النظم . .
- ٤- أن يناقش بلغته الخاصة نموذج هيلدا تابا لعناصر المنهج .
- ٥- أن يحلل العلاقة بين منهج تعليم العربية كلغة ثانية فى بلده وبين النظم الأخرى .
- ٦- أن يذكر بعض فوائد النظرة إلى المنهج كنظام .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

فى الوحدة السابقة عرضنا لمفهوم المنهج وبيئنا أنه تنظيم . . والتنظيم يعنى وجود خطة عامة تنظم مجموعة من العناصر التى ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به .

المنهج إذن نظام system وبقبولنا لهذا التصور يعنى أن المنهج شأن أى نظام آخر له مكوناته التى يعتمد عليها . . والأنظمة الفرعية التى تندرج تحته . كما أنه نفسه نظام فرعى لنظام كل أكبر والنظام كما نعلم

شبكة من العلاقات بين مدخلات inputs ومخرجات outputs ولكي نفهم هذا . . ينبغي أن نقف أولاً على فكرة النظام .

مفهوم النظام :

يوضح الدمرداش سرحان فكرة النظام . مبيناً أصل استخدامها ومصدر اقتباسها للمجال التربوي فيقول :

إن مصطلح « نظام » من المصطلحات الحديثة في التربية . وقد استعارت التربية هذا المصطلح من العلوم البيولوجية التي تهتم بدراسة النظم أو الأجهزة التي يتكون منها جسم الكائن الحي ويطلق على كل منها اسم « جهاز » أو نظام .

فهنا لك النظام الهضمي والنظام الدوري والنظام النفسي والنظام الإخراجي والنظام العصبي وغيرها من الأجهزة والنظم داخل جسم الإنسان وغيره من الكائنات الحية . والأساس في مصطلح النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به . فالجهاز الدوري على سبيل المثال لا يتكون من القلب والأوردة والشرايين فحسب وإنما يكون نظاماً بقدر ما بين هذه المكونات من علاقات وثيقة تمكن الجهاز أو النظام من أداء وظيفته على أتم وجه ممكن .

وهناك مستويات للنظم . فكل نظام أو جهاز من أجهزة الجسم يكون نظاماً في ذاته وهو في نفس الوقت جزء من نظام أكبر هو جسم الإنسان فجسم الإنسان على هذا النحو يتضمن مجموعة من الأجهزة المتساندة المتعاونة التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤدي وظائف الحياة . والإنسان نفسه جزء من نظام أكبر هو المجتمع والمجتمع جزء من نظام أكبر هو البيئة أو الكون الذي تترابط مكوناته وتتوحد مساراته . « (الدمرداش عبد المجيد سرحان ، ١٠ ص ص ٢٠/١٩) .

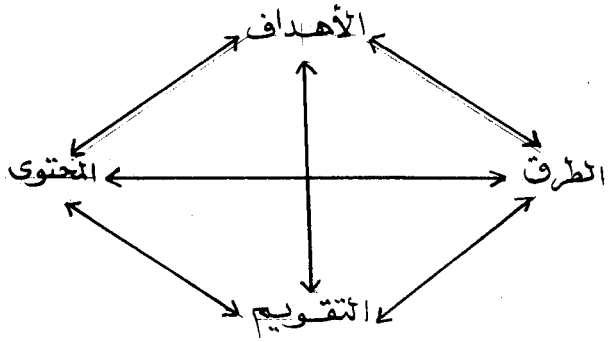
عناصر المنهج :

نظرتنا إلى المنهج كنظام تتطلب منا أن نقف على عناصره ونحدد العلاقات القائمة بينها .

ولقد طرح تايلر (Tyler, 99, p : 1) في نموذج الشهر أربعة أسئلة :

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

هذه المكونات الأربعة هي التي أعادت « هيلدا تابا » صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثير بين بعضها وبعض (Taba, H. 95, p : 425).



هذه المكونات التي تمثل عناصر المنهج ، كما يتضح من أسئلة تايلر ومن نموذج هيلدا تابا أربعة هي :

- الأهداف objectives
- المحتوى content
- الطريقة method
- التقويم evaluation

والعلاقات بين هذه المكونات واضحة . فالأهداف عند ما تتحدد تكون أساساً لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه . وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم . والتقويم ليس قاصراً على عنصر دون آخر ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج فهناك تقويم للأهداف وهناك تقويم للطريقة وتقويم ثالث للمحتوى بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم والاختبارات نفسها تختبر وهذا ما يسمى باختبار الاختبارات testing the tests فندرس خصائصها ونحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها .

تطبيقات مفهوم النظام :

ويفيدنا تصور المنهج كنظام في عدة أمور ، منها أننا ننظر إلى مشكلة المنهج في كليتها وفي سياقها الصحيح ، فلا نغفل عن انتمائه لكل أكبر يتأثر بكل ما فيه من متغيرات فلا نحمله كافة أوزارنا ، ولا نعزى إليه وحده أسباب قصور التربية عندنا . إن علينا ، ونحن نعد منهجاً دراسياً أو نقومه ، أن ننظر إلى القوى المختلفة ذات التأثير فيه . فهناك عوامل تربوية واجتماعية كثيرة تحول دون ترجمة المفهوم الواسع للمنهج إلى عمل . وهناك فضلاً عن ذلك متغيرات خاصة بالطالب يصعب التنبؤ بها أو ضبطها أحياناً .

وبمثل ما ننظر إلى القوى والعوامل التي تؤثر على المنهج ، إعداداً أو تنفيذاً فإن علينا أن ننظر للعلاقة بين كل نظام فرعي وآخر . فالتعليم عملية متصلة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الابتدائي عن الثانوي . . . وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعي . . . ثم إن علينا أن ننظر في مكونات المنهج كنظام بذاته . فترى العلاقة بين كل مكون وآخر .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ماذا يُقصد بالنظام في هذه الوحدة؟
- ٢- كيف أوضحت الوحدة العلاقة بين مفهوم النظام في العلوم البيولوجية والعلوم التربوية؟
- ٣- وضح العلاقة بين مكونات المنهج كما وردت في نموذج هيلدا تابا .
- ٤- ما الآثار التي تترتب على عدم النظر إلى المنهج كنظام؟
- ٥- تأمل في المنهج التربوي الذي تدرسه الآن ، وحلل العلاقة بين مكوناته .
- ٦- يمكن أن يكون المنهج نظاماً أساسياً ونظاماً فرعياً في وقت واحد . كيف ذلك؟
طبق على منهج تعليم العربية الذي درسته .

البَابُ
السَّادِسُ

الأسيس اللغوية
للنهج .

الوحدة رقم (٢١) مفهوم اللغة وتطبيقاته

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يقابل بين بعض تعريفات اللغة وبعض ، مبيناً خصائص كل منها .
 - ٢- أن يُلم بالمقومات الأساسية العامة للغة .
 - ٣- أن يقدر أهمية التعريف العلمى الدقيق للمفاهيم .
 - ٤- أن يترجم بعض خصائص اللغة إلى إجراءات تدريسية .
 - ٥- أن يدرك العلاقة بين اللغة كظاهرة فردية واللغة كظاهرة اجتماعية .
 - ٦- أن يتقبل الوظيفة الاتصالية للغة .

ثانياً : المحتوى

تعريف اللغة :

للغة تعريفات كثيرة ، لا محل لأسباب القول فيها . إلا أن التعريف الذى نقبله للغة هو : أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين والتى يتعارف أفراد مجتمع ذى ثقافة معينة على دلالاتها ، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض . وفى ضوء هذا التعريف يتبين أن للغة مقومات أساسية تفرض نفسها عند التفكير فى طريقة تعليمها . ولنتناول أهم هذه المقومات بالمناقشة .

الرمزية :

يقصد بالرمز الإشارة ، إن الرمز يعنى التعبير عن شيء ذى دلالة محددة يتفق الناس عليها . ومن ثم فالرمز نسبي ، وإن توافرت بعض الرموز التي يتفق الناس على دلالاتها في مختلف المجتمعات وعلى مدى العصور . واللفظ رمز يدل على شيء معين . قد يدل على شيء محسوس وقد يدل على شيء مجرد . ومن ثم يلعب السياق دوراً في تحديد نوع الرمز المستخدم خاصة في المفردات التي تستخدم في المجالين . ولنقرأ هاتين الجملتين :

- يخفض الطائر جناحه .

- واخفض لهما جناح الذل من الرحمة .

في هاتين الجملتين تستخدم كلمة « جناح » في سياقين مختلفين . أولهما محسوس وثانيهما مجرد ، ولا شك أننا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبتدئين ينبغي أن نبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه متدرجين إلى المجرد الذي يستغرق من عقل الإنسان وقتاً لكي يدركه . معنى هذا أن تدور المادة التعليمية خاصة في المراحل الأولى لتعلم اللغة حول أشياء محسوسة تحبب بالدارس ولا تعرضه لصعوبتين صعوية نطق الكلمة الجديدة ، وصعوبة إدراك معناها .

الصوتية :

اللغة أساساً نظام صوتي ، وما اخترع الإنسان الكتابة إلا في مراحل متأخرة من عمر الإنسانية وذلك عندما اتسع نطاق المكان وتباعد مدى الزمان . فاضطر الإنسان إلى تسجيل ما عنده من أفكار بغية توصيلها للقائنين في أماكن بعيدة (المكان) أو القادمين بعده (الزمان) . والجانب الصوتي هنا يعنى أن ثمة متحدثاً ومستمعاً . والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة . ولذلك ينبغي أن تحظى هاتان مهارتان بعناية خاصة في برامج تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها . إن الترتيب الطبيعي لاكتساب المهارات اللغوية يتلخص في البدء بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة . ومن ثم ندرك خطأ الذين يبدأون بتعليم الدارسين القراءة قبل إسماعهم اللغة وتدريبهم على نطق أصواتها . إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية وقد يكون التسجيل لهذه الرموز دقيقاً وقد يكون غير ذلك . ولا شك أن القراءة الجيدة للغة تعتمد على الدقيق لنطق أصواتها والتمييز بين حروفها وكلماتها .

هذا وينبغي ألا نغفل حاجة المتكلم لاستخدام اللغة في الاتصال بأهلها . . ولا شك أن حلقة الاتصال بين فردين تكمل إلى حد ما أن توافر لدى كل منهما القدرة على الفهم والإفهام .

من أجل هذا كله تنشأ الدعوة إلى تخصص الأشهر الأولى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريس مهارق الاستماع والكلام ، ثم الانتقال إلى غيرهما من المهارات كلما اتسع مدى التعلم ونمت قدرات الدارسين .

النظام :

النظام هو القواعد التي يسير عليها العمل ، والأسس التي يتم في ضوئها ضبط الأشياء . والنظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالي الأصوات وتركيب الجمل . إنه لا يعنى قواعد النحوية فحسب بل يعنى مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتاً وحروفاً ومقترحات وتراكيب . فللنحو قواعد وللصرف قواعد وللإملاء قواعد وللخط قواعد . . ولغير ذلك من العناصر اللغوية ومهاراتها قواعد وأصول .

وتعليم نظام اللغة يأخذ أحد طريقتين : أولهما مباشر وثانيهما غير مباشر . ويتمثل الطريق المباشر في تخصيص دروس يتم فيها شرح قواعد اللغة . أما الطريق غير المباشر فيتمثل في تقديم نماذج أدبية

ولغوية جيدة يحفظها الدارس ويستطيع من خلالها تعرف نظام اللغة وتذوق أساليبها . والطريق الثاني أولى بالاتباع في المراحل الأولى من تعلم اللغة ، على أن يرجأ اللجوء إلى الطريق الأول لوقت متأخر يستطيع الدارس فيه استيعاب القواعد واستنتاجها من بين النصوص وتطبيقها في مجالات استخدام اللغة . ولعلنا بذلك ندرك خطأ المناهج التي تخصص للدارسين في أول عهدهم بتعلم اللغة حصصاً للنحو وأخرى للصرف وثالثة لقواعد الإملاء . الخ وفي مقابل ذلك تدرك قيمة تحفيظ الدارسين بعض آيات القرآن الكريم وإساعهم تلاوته وتقديم نماذج جيدة من الجمل والتراكيب العربية ذات الاستخدام الحى والمباشر عند الدارسين ، إن من شأن هذه النماذج كلها أن تساعد الدارس على أن يألف نظام اللغة ويتذوق أساليب الكتابة فيها .

العرفية :

اللغة تراث تلقيناه جيلاً بعد جيل . وقد نجد لبعض الظواهر اللغوية تعليلاً وقد لا نجد . والمطلوب هنا ألا يتعرض المعلم بالتفصيل لتلك الظواهر خشية أن يجد نفسه في موقف يعجز فيه عن التعليل . إن محور اهتمامنا هو تعليم اللغة وليس الحديث عن فلسفتها أو ظواهرها اللغوية . إن من الجدير بنا أن ننأى بالدارسين خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة عن التعرض للخلافات بين الآراء أو التعليقات التي قد يقبل العقل بعضها وقد يرفضها .

الثقافة :

العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنها في هذا المجال الضيق . . إن اللغة باختصار هي وعاء الثقافة ومن أقدر الوسائل على نقلها من شعب إلى شعب ومن جيل لآخر . ومعلم اللغة الجيد هو ذلك الذى يعرف الدلالات الثقافية التي تكمن وراء الاستخدام اللغوى في المواقف المختلفة . وتعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها يتطلب الإلمام بالثقافة الإسلامية . إن اللغة العربية والثقافة الإسلامية يسيران يداً بيد ، ومن المتعذر إن لم يكن من المستحيل فصل أحدهما عن الآخر . . وتعليم الثقافة العربية الإسلامية يأخذ أيضاً أحد طريقتين . أولهما مباشر وذلك بتخصيص وقت تدرس فيه الثقافة سواء بالعربية أم بغيرها . وثانيهما غير مباشر وذلك بالإشارة إلى الدلالات الثقافية التي تنطوي عليها اللغة العربية من مفردات أو تراكيب .

الاتصال :

الاتصال هنا يعنى أن يكون الإنسان قادراً على أن ينقل أفكاره للآخرين وأن يفهم أفكارهم . للغة إذن وظيفتان هما الفهم والإفهام . . ومن المعروف أن لكل منا غرضاً من تعلم لغة أجنبية معينة . والبرنامج الجيد هو ذلك الذى يشبع رغبات الدارسين ويحقق مطالبهم من تعلم هذه اللغة . ومن ثم ينبغى قبل البدء فى تعليم اللغة العربية لجمهور معين أن نتعرف أهدافه من تعلم هذه اللغة والمواقف العامة والخاصة التى يرغبون فى الاتصال بمتحدثى اللغة من خلالها . . إن ذلك من شأنه أن يستثير دوافع الدارسين لتعليم اللغة . ويستحث خطاهم نحو إجادتها ، ويجعل من هذا كله خبرة طيبة يسترخصون فى سبيلها الجيد والوقت .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر ثلاثة تعريفات للغة من بين ما درسته . مبيناً خصائص كل منها .
- ٢ - ناقش بلغتك الخاصة ثلاثة من المقومات الأساسية للغة كما ورد فى هذه الوحدة .

٣- اللغة في أساسها نظام صوتي . تفرض هذه الحقيقة على المعلم
مسئوليات معينة عند تعليم العربية كلغة ثانية . اذكر أهم هذه
المسئوليات .

٤- ماذا يقصد بالنظام في هذه الوحدة؟ وكيف يمكن تعريف الطلاب
بالمستوى المبتدئ بنظام اللغة العربية؟

٥- كيف أبرزت هذه الوحدة العلاقة بين اللغة والثقافة؟

٦- بين إلى أي مدى يدرك معلمو العربية في بلدك الوظيفة الاتصالية
للغة .

الوحدة رقم (٢٢) من خصائص اللغة العربية

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يتعرف على أهم ما يميز العربية من خصائص .
- ٢- أن يناقش بعض المجالات التي يمكن أن يستفيد فيها معلم العربية بمعرفته بخصائصها .
- ٣- أن يقدر قيمة ما يبذله من جهد في سبيل تعلم العربية في ضوء دراسته لخصائصها .
- ٤- أن يستنتج بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب عند تعلم العربية كلغة ثانية في ضوء معرفته لخصائصها .
- ٥- أن يذكر خمسة فروق بين خصائص العربية وخصائص لغته الأولى .
- ٦- أن يبتكر بعض الأساليب التي يراعى بها المعلم خصائص العربية عند تدريسه لها كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

من أُلزم متطلبات العمل لمعلم اللغة الثانية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات . . فهذا من شأنه أن يساعده :

- ١- على تقديم المادة اللغوية المناسبة .
 - ٢- على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة لأبناء لغته .
 - ٣- على إجراء دراسات حول التقابل اللغوى بين هذه اللغة وغيرها من لغات .
 - ٤- على توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى .
 - ٥- على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التى يتحير أمامها .
- ومع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية إلا أنه غير مطالب بشغل الدارسين به خاصة فى المستويات المبتدئة . فمستواهم اللغوى لا يسمح بذلك فضلاً عن حاجتهم لتعليم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها . .

من هنا رأينا أن نقدم موجزاً لأهم خصائص العربية أخذاً فى الاعتبار أن تفصيل الحديث اللغوى ليس من مسئوليات هذا الكتاب ولمن شاء المزيد فعليه الرجوع إلى كتب اللغة .

والحديث عن خصائص العربية لا يعنى أنها تنفرد بهذه الخصائص . ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر فى العربية بصورة متميزة ، وأنها تجتمع فى لغة واحدة . وفيما يلي أهم خصائص اللغة العربية أنها^(١) :

١- لغة اشتقاق :

تنقسم معظم لغات العالم إلى ثلاثة أقسام : لغات تصريفية (أى

(١) يتوجه الكاتب بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور تمام حسان العميد السابق لكلية دارالعلوم جامعة القاهرة ، وعضو مجمع اللغة العربية بها ورئيس قسم التخصص التربوى بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى على تزويده الكاتب بعناصر هذه الوحدة ومراجعتها .

تشتق من الكلمة الواحدة عدة كلمات (مثل العربية . ولغات اشتقاقية (أى تعتمد على السوابق prefixes واللواحق suffixes والدواخل infixes) مثل الإنجليزية . ولغات عازلة (أى أن الجزء لا يتغير) مثل الصينية . والملاحظ أن هذه الظواهر الثلاث تتواجد بنسب مختلفة في معظم لغات العالم ومن بينها العربية . إلا أن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحاً في العربية . والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاثة أصول (جذر stem) ، وأنها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال ، وبعضها أسماء وبعضها صفات . ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات . فمن الأصل « كتب » يمكن أن نصوغ الكلمات الآتية : يكتب / اكتب / كاتب / مكتوب / تكاتب / مكاتبة / مكتب . . الخ .

والاشتقاق نوعان : قياسي وغير قياسي ولا محل هنا لتفصيل القول فيها .

٢ - لغة غنية بأصواتها :

يقول العقاد ، رحمه الله ، في ذلك « ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية ، فإن اللغة الرومية ، مثلاً ، تبلغ عدة حروفها خمسة وثلاثين حرفاً . وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها . ولكنها على هذه الزيادة في حروفها . لا تبلغ مبلغ اللغة العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيراً من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد ، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه » (عباس محمود العقاد ، ٢٤ ، ص ص ٩/٨) .

٣ - لغة صيغ :

بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة .

ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد . فكلمة « سمع » يمكن أن نبني منها : اسم فاعل (سامع) واسم مفعول (مسموع) واسم زمان أو مكان (مسموع) واسم آلة (سماع وسماعة) وصيغة مبالغة (سميع وسماع) .

٤ - لغة تصريف : conjugation

وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل فكلمة « ميزان » كان حقها أن تكون « موزان » فتغيرت وصارت « ميزان » تجنباً للثقل .

٥ - لغة اعراب : inflection

الإعراب أساس المعنى . ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها . وهذا مما يساعد على دقة الفهم . ولننظر في الجملتين التاليتين لنرى مدى تأثير الإعراب في تغيير المعنى :

- نحن العرب نكرم الضيف / نحن العرب نكرم الضيف .
- ما أحسن زيد / ما أحسن زيدا .

٦ - لغة متنوعة الرتب : word order

تتنوع الرتب في العربية بين الحفظ وعدمه ، فهناك رتب محفوظة وترتبط بالكلمات المبنية مثل حروف الجر والاستفهام وأسماء الموصول .. الخ .

فاسم الموصول مثلاً يجب أن يسبق الصلة . وهناك رتب غير محفوظة . فعلى سبيل المثال يجوز للخبر أن يتقدم على المبتدأ (في البيت رجل) والمفعول به على الفاعل (إنما يخشى الله من عباده العلماء) . وبالمقارنة بلغات أخرى نجد الرتبة في الإنجليزية محفوظة تماماً .

٧- لغة إسنادها ملحوظ لا ملفوظ :

لننظر في هاتين الجملتين :

- هذا طالب This is a student

- في البيت رجل There is a man in the house

يلاحظ أن الإسناد في الإنجليزية يقوم على فعل مساعد (verb to be) بينما يقوم الإسناد في العربية على القرائن اللفظية .
verbial cues

٨- لغة غنية في التعبير :

لا يقصد بذلك تزايد مترادفاتهما وإنما نقصد أن حرية الرتبة أعطت اللغة العربية غنى في التعبير فمن الممكن أن نقول :

زيد في الدار / في الدار زيد

ومن الممكن تحويل الجملة الفعلية إلى إسمية :

حضر الأستاذ / الأستاذ حضر

هذا مع إدراكنا للتفاوت الدقيق بين التعبيرين .

٩- لغة متنوعة أساليب الجمل :

إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة . فهناك الجملة الإسمية والجملة الفعلية وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية . وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية . . وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز العربية بسعتها .

١٠- لغة تتميز بظاهرة النقل :

تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل . فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة ثم يعبر عنه بصيغة أخرى . فالمعنى الذي يعبر عنه بفعل الأمر يمكن التعبير عنه أيضاً بالمصدر . فقد نقول : ضربا زيدا . ونقصد به : اضرب زيدا . وقد يأتي المصدر حالا مثل : جاء الطفل حبوا . .

١١- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية :

إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة . فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن . فنقرأ قوله تعالى . إن كنت قلته . كما يمكن أن نقول : كاد يفعل . ظل يفعل . الخ .

١٢- لغة غنية بالظواهر الموقعة :

في اللغة العربية قد تطرأ على الكلمات تغيرات حسب موقعها . فضمير الغائب (الهاء) قد يأتي مكسوراً في (به) وقد يأتي مضموماً في (له) . وفعل الأمر « اكتب » قد تأتي مكسورة باؤه عندما نطقها في الجملة الآتية : اكتب الدرس .

١٣- لغة تتعدد أسس نحوها :

إن العربية لغة يقوم نحوها على أسس من الأصوات والصرف والمعجم والمعنى السياقي . فالأصوات تنتمي إلى الإعراب والصرف إلى المطابقة والبنية والأداة ، والسياق إلى الربط والترتبة والتضام .

١٤- لغة تزاوجها العامية :

تشارك لغات العالم في هذه الظاهرة إلا أن العربية نظراً لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات ، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات . . وقد عاجنا هذه الظاهرة بشيء من التفصيل في وحدة (اللغة والمجتمع العربي) .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١- ما أهم المجالات التي يستفيد المعلم فيها بدراسة خصائص اللغة التي يدرسها ؟

- ٢- ما الذى أوصتكَ به هذه الوحدة وما الذى نهتكَ عنه عند دراسة خصائص اللغة العربية ؟
- ٣- ناقش ، بلغتك الخاصة ، عشرًا من خصائص اللغة العربية .
- ٤- ما مصدر غنى العربية ، فى رأيك ، بالمفردات ؟
- ٥- إلى أى مدى تختلف العربية عن لغتك الأولى فى هذه الخصائص ؟
- ٦- ما الصعوبات التى تتوقع أن تواجه زملاءك عند تعلم العربية فى ضوء دراستك لهذه الخصائص ؟
- ٧- ما أهم المبادئ التربوية التى تشتقها من دراستك لهذه الخصائص ؟

الوحدة رقم (٢٣) أية لغة نعلم ؟

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يتعرف على مستويات اللغة العربية المعاصرة .
- ٢- أن يشرح بلغته الخاصة المقصود من المصطلحات الآتية :
 - الفصحى المعاصرة .
 - فصحي التراث .
 - العامية .
- ٣- أن يميّز بين خصائص كل من المستوى العام لتعليم العربية والعربية التخصصية .
- ٤- أن يقدر أسباب رفض الكاتب تعليم العاميات العربية .
- ٥- أن يُبدى قبولاً لفكرة البدء بتعليم الفصحى مبرراً موقفه هذا .
- ٦- أن يُدرك أسباب تحفظ الكاتب نحو استعمال العربية المعيارية المعاصرة .
- ٧- أن يشرح ، بلغته الخاصة ، خمسة معايير من بين المعايير التي قدمها الكاتب لاختيار المفردات في تعليم العربية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

اختيار اللغة التي تعلمها في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة . . بل ومشكلة كبيرة . ولقد يتصور البعض أن

الأمر لا يعدو مجرد قرار بتعليم لغة كذا وتفصيلها على كذا . . والأمر أصعب من هذا . وذلك لأمرين : أولهما تعدد مستويات العربية وثانيهما اختلاف طبيعة البرامج .

وسوف نعرض لهذه المشكلة بادئين بالحديث عن مستويات العربية ، ومستويات تعليمها ثم حجج أنصار كل فريق ، ثم رأينا في القضية .

مستويات العربية :

اللغة العربية ، شأن أية لغة أخرى ، ذات مستويات مختلفة في استخدامها فعلى المستوى الرأسي نجد مستويين أولهما لغة التراث وثانيهما لغة الحياة المعاصرة . على المستوى الأفقى تجد مستويات مختلفة منها ما يخص المثقفين ومنها ما يخص أوساط المثقفين ومنها ما يخص العامة ، ومنها ما هو تخصص مثل الاستخدامات اللغوية في مجالات الحياة المختلفة ، الطب ، الهندسة ، الصيدلة ، الأدب والفنون . الموسيقى إلى غير ذلك من مجالات .

العربية العامة والتخصصية :

ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية كلغة ثانية : أولهما المستوى اللغوي التخصصي ، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة ، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف . وكأن ندرس العربية لأفراد ذوى أهداف خاصة لتعلمها مثل أداء الشعائر الدينية اللازم أداؤها بالعربية ومثل قراءة التراث العربي فقط ومثل تعليم العربية للأطباء أو المهندسين أو رجال الأعمال أو غير ذلك من أهداف تفرض على مخططى البرنامج تدريس اصطلاحات معينة أو تراكيب لغوية شائعة في ميادين خاصة . وفى مقابل هذا المستوى اللغوي التخصصي يوجد مستوى آخر هو المستوى

اللغوى العام . ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التى تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة قراءة أو استماعاً أو مشاهدة وكأن يطلب طعاماً معيناً أو شرباً يريد ، وكأن يسأل عن منزل يؤجره أو فندق يقيم فيه فترة ما وغير ذلك من مواقف يمر بها الأجنبى عندما يزور بلداً ما . إن التفاعل الجيد مع هذه المواقف لا يتطلب لغة تخصصية كما رأينا فى المستوى الأول وإنما يتطلب معرفة بالمواقف العامة التى يشترك فى المرور بها غير الناطقين بالعربية ، كما يتطلب تحديداً دقيقاً للمهارات اللغوية التى يلزمهم اكتسابهم للمرور بهذه المواقف .

وهذا بالطبع يثير قضية أخرى هى نوع اللغة التى ينبغى أن تعلم فى هذا المستوى العام . هل هى العامية ، لغة التخاطب اليومى بين الناس ؟ أو هى الفصحى المعاصرة ، لغة الاتصال الرسمى كلاماً وكتابة ؟ أو هى فصحى التراث المرتبطة بمصادر الثقافة الإسلامية الأولى ؟

حجج كل فريق :

لكل لغة فريق يؤيد وفريق يعارض . فالعامية يجيزها أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى قضاء وقت قصير فى بلد عربى ، أو لعمل يكلفون به لفترة ما أو لوقت يستمتعون فيه بالسياحة ، أو لأغراض سياسية علنية أو خفية أو غير ذلك من مجالات تفرض الاتصال المباشر مع العرب فى بلادهم .

بينما يؤيد الفصحى المعاصرة أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى الاتصال الرسمى كإلقاء محاضرات أو إعداد تقارير أو كتابة بحوث أو غيرها .

وأخيراً نجد فصحى التراث . ويؤيد تعليمها أصحاب البرامج التى تعد لدارسين يرغبون فى الاتصال بمصادر التراث العربى الإسلامى

أو قراءة كتب الثقافة العربية الإسلامية الأصلية . ومن المعروف أن مثل هذه الكتب والمراجع تشبع فيها مصطلحات ومفاهيم خاصة ومفردات وتراكيب وأساليب معينة تبعد أحياناً عن لغة العصر .

لكل فريق إذن حجج . . . ويتوقف تحديد نوع اللغة على هدف البرنامج ، ويتحدد هدف البرنامج بالتالي في ضوء حاجات الدارسين ومطالبهم .

لماذا نرفض تعليم العامية ؟

أقرر في مستهل هذا الحديث أن العامية colloquial واقع لا مفر منه . . . هي أداة الاتصال بين الناس وليس لكاتب أن يتصور اختفاءها في زمن قريب . . . ولا يعدو الأمر وراء إنكارها . في رأينا ، أن يكون تجاهلاً لواقع يفرض نفسه ، أو تسرعاً في إصدار الأحكام العلمية أو مزايده لهدف . . .

ومع تسليمنا بهذا . . . إلا أن لنا بخصوص تعليمها للناطقين بغير العربية موقفاً واضحاً . . . مؤداه أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة التي تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم تعلم عامية إحدى البلاد العربية . أما البرامج العامة لتعليم العربية فنرفض استخدام العامية فيها . . .

ويصدر رفضنا لتعليم العامية في البرامج العامة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عن اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية ، نجملها فيما يلي :

١- الاعتبارات الدينية : إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربي المطبوع . ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوي الشريف وغيرها من كتب التراث الإسلامي . ومن شأن هذا أن يخلق بين هؤلاء الدارسين وبين المسلمين في مختلف بقاع العالم فجوة ثقافية يصعب تخطيها . . .

٢ - الاعتبارية القومية : إن العامية تفرق بين الشعوب العربية وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربي . وتعليم العامية للناطقين بغير العربية لا يساعدهم على التحرك في البلاد العربية باستثناء البلد الذى تعلموا عاميته وفي حدود جغرافية معينة .

٣ - الاعتبارات التربوية : ثبت من دراسة أجراها الصديق الدكتور حمدى قفيشة فى أمريكا أن الدارسين الذين يبدأون بتعليم الفصحى يكونوا أقدر على تعلم العامية (الخليجية فى هذه الدراسة) أسرع من الذين يبدأون تعلم العامية (الخليجية) ثم يتحولون إلى درلسة فصحى . وهذه نتيجة تؤيدها ملاحظتنا العادية على طلاب معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى السعودية . تعلم الفصحى إذن أولاً ولتترك العامية يكتسبها الدارس بمجرد اتصاله بالعرب فترة من الزمن .

٤ - الاعتبارات اللغوية : العامية أضيق لفظاً وفكراً من الفصحى . وإذا بدا أمامنا قصور عن التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى . فليس فى العامية غالباً ما يجبر هذا القصور .
والآن . . لعلك تدرك معنا أسباب الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى . .

فصحى التراث :

يطلق اصطلاح فصحى التراث (ca) Classical Arabic على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الدينى والأدبى المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة . ويشيع هذا النوع من اللغة فى الكتابات الدينية والأدبية القديمة ، والشعر العربى فى عصوره المتقدمة . وهذه اللغة أنسب للدارسين الذين لا يبتغون من تعلم العربية إلا قراءة مصادر الثقافة العربية والإسلامية وكتب الأدب العربى القديم . ومن هؤلاء الدارسين

المستشرقون والمشتغلون بالمجال الديني في دول العالم الإسلامي وغيرهم
من لا يؤملون في الاتصال الفعلي المباشر بالناطقين بالعربية .

اللغة التي تُعلم :

اللغة التي تدعو إلى تعليمها هي الفصحى المعاصرة .
أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة Modern Standard Arabic ويقصد بها تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب
والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام ويتحدث
بها المسئولون في لقاءاتهم العامة والخطباء في خطبهم وتداربها
الاجتماعات الرسمية وتؤدي بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها
وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام .

حدود الفصحى المعاصرة :

مع رفضنا لتعليم العامية ودعوتنا إلى تعليم الفصحى المعاصرة
إلا أن لنا وقفة يشوبها الحذر . . ويصدر هذا الحذر من عدة عوامل :
(أ) أن العربية المعاصرة قد انحرفت كثيراً عن مستويات
الفصحى ومعاييرها كما جاءت في القرآن الكريم الذي هو معيار
البلاغة . كما أن المشكلات النحوية والصرفية التي أصاب أذاها لغة
العصر تجل عن الحصر هنا حتى أصبحت ظاهرة عامة وليست مجرد
شواذ حدثت بالضرورة .

(ب) اختلاف مستويات الاتصال اللغوي ، فالكتابات المعاصرة
مختلفة . منها ما هو أدب ومنها ما هو علم ومنها ما هو فن . وهذا طبعاً
يؤثر على اختلاف مستويات الفصحى المعاصرة ، فضلاً عن أنه
في داخل المجال الواحد تتعدد المستويات . ففي الصحف مثلاً هناك
أشكال مختلفة للتحريير الصحفي منها ما هو خبر ومنها ما هو تعالي ومنها
ما هو تقرير ولكل منها خواصه اللغوية . ولعل مما يضاف إلى ذلك أن

معجم الصحافة ، وهي المصدر الأساسي لحصر مفردات وتراكيب الفصحى المعاصرة ، قليل ومطرّد نسبياً .

(ج) أن الفصحى المعاصرة قاصرة على الاستخدام في المنطقة العربية والمسلمون غير الناطقين بالعربية لا يهتم الكثير منهم تعلم الفصحى المعاصرة التي تشيع في البلاد العربية . إن ما يهتم هذا القطاع هو قراءة القرآن الكريم ، والاتصال بالتراث الإسلامي أولاً ، ويتم هذا عادة في بلادهم ، ثم الانطلاق من هذا إلى ممارسة الاتصال بالعرب والثقافة العربية .

(د) إن ثمة قدراً كبيراً من المفردات العربية المستخدمة في لغات الشعوب المسلمة غير الناطقة باللغة العربية ، ويقدر ذلك بنسبة تتراوح بين ٣٠ - ٥٠ ٪ ولتتحقق من ذلك دارسو اللغات الآتية : الفارسية ، والأردو ، والسواحلية ، والماليزية والتركية والهوسا وغيرها .

معايير اختيار المفردات :

يطرح هنا مجموعة من المعايير التي ينبغي أن تحكمنا عند اختيار المفردات التي تعلم في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ - يفضل اختيار الكلمة متكررة الاستخدام في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، ومثل هذا الاختيار يجمع بين المسلمين في مختلف أقطار الأرض ويسهل العملية التعليمية ذاتها إذ يبدأ البرنامج بما هو مشترك بين هذه الدول في أغلب الأحيان متدرجة منه إلى ما هو جديد عليها .

والتأكد من معدل تكرار الكلمة ليس أمراً عسيراً إذ تساعد فيه الكتب التي حصرت مفردات القرآن والحديث مثل : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي الشريف وغيرهما .

٢- ينبغي التأكد من فصاحة الكلمة قبل اختيارها . فما أكثر الكلمات شائعة الاستخدام بين الناس وهي في الوقت نفسه خطأ لغوياً .

٣- ينبغي التأكد من دقة تعبير الكلمة عن المفهوم المراد أو المعنى الذي يود المعلم توصيله . فهناك من الكلمات الفصيحة ما يستخدم بين الناس بمعنى مخالف .

٤- ينبغي الدقة في نقل الجمل والنصوص المستخدمة في أجهزة الأعلام والتحقق من صحة التركيب .

٥- ينبغي تفضيل الكلمة العربية التي تعبر عن مفهوم عصري أو آلة حديثة على الكلمة المعربة ، ومن باب أولى تفضل على الكلمة الأجنبية نفسها . فنعلم كلمة هاتف بدلا من كلمة تليفون .

٦- تفضل الكلمة الفصيحة المستخدمة في الحياة العامة بين الناس على تلك الفصيحة المهجورة مادام المعنى واحداً والسياق مناسباً . إذ يقرب هذا الاختيار من الشقة بين الفصحى والعامة .

٧- وأخيراً تنتقى الكلمة التي تؤدي معنى منفرداً لا يؤديه غيرها . .

هذه المعايير بالطبع تختص بقضية الفصحى والعامية في استخدام المفردات ولكنها لا تمس قضية الاعتبارات التربوية الخاصة باختيار المفردات مثل سهولة تعلمها learn ability وبساطتها وكثافتها وتعدد مجالات استخدامها إلى غير ذلك من معايير لا يدخل الحديث عنها في إطار هذه الوحدة . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما المقصود بمستويات العربية في هذه الوحدة؟
- ٢- استنتج من الوحدة السابقة خصائص البرنامج العام والبرنامج التخصصي في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٣- ما الفرق في رأيك ، بين الفصحى المعاصرة وفصحى التراث؟ أعط مثالا لكتاب يختص بتعليم كل لغة منهما .
- ٤- ما رأيك في تعليم العاميات العربية في برامج المستوى العام لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟
- ٥- اذكر ثلاثة من العوامل التي دفعت الكاتب لاختيار الفصحى المعاصرة .
- ٦- طرح الكاتب مجموعة من الحقائق التي تقيد استخدامه للفصحى المعاصرة بحدود معينة ناقش ثلاثاً من هذه الحقائق .
- ٧- ما الأسس التي تختار في ضوءها اللغة التي تعلمها في أحد برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟

الوحدة رقم (٢٤) لماذا نعلّم الحرف العربي

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على بعض نظم كتابة الحرف العربي باللاتينية .
 - ٢- أن يفند حجج البرامج التي تعلم العربية بالحرف اللاتيني .
 - ٣- أن يقدر الأبعاد الدينية وراء التمسك بتعليم الحرف العربي .
 - ٤- أن يشرح ، بلغته الخاصة ، مبررات تعليم الحرف العربي للدارسين .
 - ٥- أن يتمسك باستعمال الحرف العربي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

درجت بعض برامج تعليم العربية على تعليم اللغة العربية بالحرف اللاتيني ويشيع هذا في برامج تعليم العاميات فبدلاً من أن يتعلم الطالب جملة . من أين أنت ؟ بالحرف العربي يتعلمها هكذا : min ayna anta ? ومنطلق هذا البرنامج هو تسهيل تعلم العامية حتى يستطيع الدارس التخاطب بها وإذ لا يهيمه القراءة بالعربية فضلاً عن تجنب مشكلات الكتابة العربية كما يقول أصحاب هذه البرامج . إذ أن للحرف العربي الواحد أكثر من شكل (في أول الكلمة ووسطها

وأخراها ثم شكله وهو مستقل) كما أن هذا يجنب الطالب مشكلة شكل الحرف (فتحة وضمة وكسرة) .

هذه الحجج المختلفة مردود عليها . ومن اللازم في رأينا أن نعلم العربية بالحرف العربي وحده وليس بأى حرف سواه . ولنا في هذا مبررات نوجزها فيما يلي :

تعدد نظم الكتابة :

١ - عدم وجود نظام واحد أو عرف مشترك بين الكتب المختلفة فيما يختص بطريقة التعبير عن الأصوات العربية . ففي بعض الكتب مثلاً يعبر عن صوت « الخاء » بهذه الحروف kh وفي بعضها الآخر يعبر عنه بهذا × كذلك تختلف طريقة التعبير عن « العين » ، فكلمة مثل « يتعارف » تكتب هكذا في ثلاثة كتب مختلفة : - yata'araf - yata araf ع araf ولاشك أن تعدد هذه الطرق يجعل الدارس في حيرة ، وقد يشوه نطقه للكلمة العربية إذا أتاحت له فرصة الاطلاع على كتب ذات طرق مختلفة التعبير عن أصوات اللغة العربية .

عدم الثبات على طريقة الكتابة :

٢ - عدم الثبات على الطريقة التي يتبناها برنامج معين أو كتاب من كتب تعليم العربية . ووجود أخطاء مطبعية لا تتدارك في حينها ، يجعلان الأمر مختلطاً على الطالب في نطق الكلمة . دعنا نتخيل مثلاً أن نقطة سقطت سهواً أو حرفاً كتب في غير مكانه . إن النتيجة الوحيدة لهذا الخطأ هي النطق غير الصحيح للكلمة العربية مع ما يترتب على ذلك من آثار .

ضرب الثقافة الإسلامية :

٣ - إن استخدام الحرف اللاتيني دعوة مسمومة استهدفت في المقام الأول ضرب الثقافة الإسلامية في أهم أركانها وهو اللغة . .

إن في استخدام الحرف اللاتيني في كتابة الأصوات العربية عزلاً للإنسان المسلم عن قرآنه العظيم وعن كتابه المقدس وعن تراثه العريق . وزج له بعد ذلك في أحضان الثقافة الغربية بعد التمرکز من استخدام حروفها . وليس المجال بمتسع للرد على أولئك الذين يضحخون مشكلة الكتابة العربية ويدعون عجزها عن مسايرة التطور العلمى الحديث . وكفى رداً عليهم أن الحرف العربى ، عما فيه من جمال وفن يشهد به الجميع ، قد استطاع أن يستوعب الثقافة العربية والعلوم الحضارية المختلفة ، كما استطاع المسلمون به بناء حضارة شامخة ، وتأسيس مجد عظيم ، وما بدأت هذه الحضارة وذاك المجد فى الضعف إلا بعد التنكر لأصول هذه الحضارة وأساس ذلك المجد .

٤- إن تجارب الدول الإسلامية التى تكتب لغتها بالحرفين (العربى واللاتينى) تجمع على أن استخدام الحرف العربى أفضل لها إذ فيه من الحروف ما يعبر عن أصوات كثيرة ليس فى الحروف اللاتينية مقابل لها مثل خ / ذ / ظ / . الخ . وكلنا يعرف أن كتابة هذه الأصوات باللاتينية يستلزم كتابة حرفين بدلاً من حرف واحد (فالحاء تكتب kh) وهكذا . . ومع ذلك فإن نطقها بالحرف اللاتينى يظل غير دقيق .

٥- قد يتعرض الدارس الذى يتعلم بالحرف اللاتينى وحده إلى مواقف حرفية (مثل دورة مياه للسيدات) أو خطيرة (خطر ، أو ممنوع الاقتراب . .) أو توجيهية (اتجه يمينا) فيعجز عن قراءتها إذ أنها بالحروف العربى فيحدث له ما يحدث !

٦- إن تعليم الدارس اللغة العربية بالحرف اللاتينى يفقده القدرة على الاتصال بالصفحة المطبوعة باللغة العربية فلا يقرأ جرائدنا ولا يستمتع بتراثنا .

٧- وأخيراً فإن الحرف العربي ليس مجرد أداة اتصال إنه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه .
علم العربية بالعربية وليس بغيرها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- يستخدم بعض الخبراء الحرف اللاتيني في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . ما حججهم في ذلك ؟
- ٢- ما رأيك في مثل هذه الحجج ؟
- ٣- ناقش بلغتك الخاصة خمسة من المبررات التي دعت الكاتب للتمسك بالحرف العربي .
- ٤- أعد النظر في هذه المبررات و صنفها تحت ثلاثة محاور : مبررات ثقافية ، مبررات فنية ، مبررات ربوية .
- ٥- اذكر بعض التجارب التي حاول بها البعض تغيير طريقة كتابة الحرف العربي .
- ٦- إذا كانت لغتك تكتب بالحرف العربي Arabic script فهل لذلك مزايا ؟ اذكر بعضها .
- ٧- تصفح أحد الكتب التي تعلم العربية بالحرف اللاتيني و اقرأ نصاً منه ثم استنتج المشكلات التي يصادفها زملاؤك عند تعلمهم العربية بهذا الحرف اللاتيني .

الوحدة رقم (٢٥) مستويات تعليم العربية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يميّز بين مفهوم المستوى اللغوى والمرحلة التعليمية .
 - ٢- أن يبين العلاقة بين المفهومين .
 - ٣- أن يدرك المبررات وراء تقسيم عملية تعليم اللغة إلى مستويات . .
 - ٤- أن يتعرف على أحد التصورات الخاصة بمستويات تعليم اللغة الثانية .
 - ٥- أن يقارن بين هذا التصور وبين تجربته في تعلم العربية .
 - ٦- أن يقدر دور المعلم في تحديد مستويات تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٧- أن يحدد الهدف العام لكل مستوى من المستويات الثلاثة لتعليم العربية .
 - ٨- أن يظهر وعياً بأهمية التكامل بين هذه المستويات الثلاثة

ثانياً : المحتوى

مفهوم المستويات وعددها :

تعلم أى لغة من اللغات أمر لا يحدث بين يوم وليلة ومهمة لا تكتمل بين عشية أو ضحاها . إنها عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان فى كل منها شيئاً حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه

من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة . ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات ، هذه المستويات لا ترتبط كثيراً أو قليلاً بالمستويات التعليمية التي يقضيها الطالب في مدرسته ، إن المستويات ، في ميدان تعليم اللغة الثانية ، تعني المراحل التي يقطعها الطالب في تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية أو مهارية^(١) ولقد اختلف الكتاب والباحثون في عدد المستويات التي ينبغي أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه اللغة نطقاً وأداءً وفهماً ، فمن الكتاب من يقسم هذه المستويات إلى ستة تتفق في عددها مع السنوات الست التي يقضيها الطالب في المرحلتين الإعدادية والثانوية . ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات ومنهم إلى أربعة مستويات هي : المستوى الابتدائي أو الأول ، والمستوى المتوسط ، والمستوى المتقدم ، والمستوى النهائي .

ومع وجاهة كل من هذه التقسيمات الثلاثة وبالرغم من وجود مبررها إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات : هي الابتدائي والمتوسط والمتقدم (ولا ينبغي مرة أخرى أن يظن بأن كلمة الابتدائي هنا تشير إلى المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي) أن الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق في الدرجة ، هو فرق بين مستويات الأداء اللغوي ، ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى الابتدائي يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها ، والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة

(١) يقصد بالجوانب المعرفية Cognitive domain

يقصد بالجوانب الوجدانية Affective domain

يقصد بالجوانب المهارية Psychomotor domain

اللغوية عند الطالب . أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي .

موقع هذه المستويات من السلم التعليمي :

وهنا تثار عدة أسئلة منها : ما موقع هذه المستويات من السلم التعليمي ؟ وما نسبة الوقت التي ينبغي أن تخصص لكل مهارة لغوية فيها ؟ وما عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها في كل منها ؟

قدم عدد من الكتاب والباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تصورات مختلفة لذلك . إلا أنه بالاطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة لمناهج تعليم هذه اللغات وجد أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعاً هو ذلك الذي يشتمل عليه الجدول التالي :

تقسيم المستويات ومضمونها اللغوي

المستوى	موقعه من السلم التعليمي				نسبة المهارات اللغوية			عدد المفردات	ملاحظات
	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	الجامعية	استماع	كلام	قراءة			كتابة
الابتدائية	السنوات الثلاث أو الأربع الأولى	الستتان الأوليان	السنة الأولى	الفصل الدراسي الأول (عام على الأقل)	% ٤٠	% ٤٠	% ١٥	% ٥	١٠٠٠/٧٥٠
المتوسط	—	—	—	الفصل الدراسي الثاني (عام على الأقل)	% ٤٠	% ٤٠	% ٤٠	% ٢٠	١٥٠٠/١٠٠٠
التعليم	—	—	—	الفصل الدراسي الثالث (عامان)	% ٤٠	% ٤٠	% ٤٠	% ٢٠	٢٠٠٠/١٥٠٠

مستوى المبتدئين في تعلم اللغة الثانية كما يبدو من الجدول السابق يمتد ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست في المرحلة الابتدائية من السلم التعليمي . ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين في المرحلة الإعدادية بينما يستغرق عاماً واحداً في المرحلة

الثانوية^(١) . وأخيراً يستغرق فصلاً دراسياً واحداً (ما بين ستة أشهر وعام . ويفضل أن يكون عاماً على الأقل) وذلك في المرحلة الجامعية . أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغي أن يستغرق نشاط الطالب في الاستماع إلى اللغة الثانية بنسبة ٤٠ ٪ من الوقت المخصص لدراساتها وينبغي أن يستغرق نشاطه في الكلام نفس النسبة بينما تقل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل إلى ١٥ ٪ وأخيراً نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز ٥ ٪ من الوقت المخصص لمتعلم اللغة في المستوى الابتدائي .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يركز تعليم القراءة والكتابة ، وينقسم الوقت بين مهارتي الاستماع والكلام فقط .

ومن حيث عدد المفردات فهو كما يبدو من الجدول يتراوح بين ٧٥٠ ، ١٠٠ كلمة في هذا المستوى .

وكما يبدو في الجدول نفسه ، ينبغي أن يوزع الوقت المخصص لمهارتي الاستماع والكلام بينهما بحيث لا يتجاوز ٤٠ ٪ من وقت البرنامج وذلك في المستويين المتوسط والمتقدم .

مرونة الاستخدام :

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعليم اللغة الثانية عليها ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل

(١) يقصد بالمرحلة الابتدائية Elementary stage

يقصد بالمرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) Preparatory stage

يقصد بالمرحلة الثانوية Secondary stage

يقصد بالمرحلة الجامعية University level

وهذا بالطبع يختلف عن مستويات تعليم اللغة وهي ثلاثة : المستوى الابتدائي Beginning

level والمستوى المتوسط Intermediate level والمستوى المتقدم Advanced level

في الأمر . . . وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف في كل برنامج على عدة متغيرات منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة في اليوم ، وكم يوم أسبوعياً ، وكم شهراً يستغرقها البرنامج ؟) ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطالب واللغة الثانية التي يتعلمها هي هنا العربية ، المهم في الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغي أن يكون للمعلم الحق في الالتزام بها أو الخروج عليها أو التعديل فيها في ضوء ظروف برنامجه الخاص .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- كم عدد المستويات التي ينقسم إليها تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك ؟
- ٢- لماذا يتم تقسيم عملية تعليم اللغة إلى هذه المستويات ؟
- ٣- ما العلاقة بين هذه المستويات وبين المراحل التعليمية في بلدك ؟
- ٤- أعد النظر في جدول « تصنيف المستويات ومضمونها اللغوي » واذكر رأيك حول النسب المئوية لتوزيع المهارات اللغوية .
- ٥- ما المنطلق ، أو المدخل ، الذي يستند إليه هذا التوزيع ؟
- ٦- لماذا ، في رأيك ، لم يقترح الجدول عدداً من السنوات لكل من المستويين المتوسط والمتقدم ؟
- ٧- قارن بين هذا التصور وبين برامج تعليم العربية التي شهدتها .
- ٨- إلى أي مدى يستطيع المعلم معالجة مشكلة المستويات هذه ؟

الوحدة رقم (٢٦) المهارات اللغوية في المستوى الابتدائي

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يدرك أسباب الاهتمام بالمستوى الابتدائي .
 - ٢- أن يقدر أهمية البحث العلمي في تحديد المهارات اللغوية .
 - ٣- أن يتعرف على أهم المهارات اللغوية التي يجب تنميتها عند طلاب المستوى الابتدائي .
 - ٤- أن يناقش نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا الميدان .
 - ٥- أن يقارن هذه النتائج بعضها وبعض مبيناً وجهة نظره فيها .
 - ٦- أن يضع خطة مبسطة لأهداف برنامج لتعليم العربية للمستوى الابتدائي في ضوء المهارات المقترحة .
 - ٧- أن ينفذ أحد برامج تعليم العربية في المستوى الابتدائي في بلده في ضوء المهارات اللغوية المقترحة .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

تحدثنا عن مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في وحدة سابقة وقلنا إنها ثلاثة هي : المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم . ولكل مستوى مجموعة من المهارات اللغوية التي ينبغي أن تعلم .

وتحديد هذه المهارات على قدر كبير من الأهمية . . وسوف
نقتصر هنا على عرض أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن تعلم
في المستوى الابتدائي إذ أنه أكثر شيوعاً في برامج تعليم العربية كما أنه
هو المستوى الذي حظى ببعض الدراسات العلمية .

مهارات عامة :

في ضوء الدراسات الأجنبية التي أجريت حول مهارات تعليم
هذه اللغات في المستوى الابتدائي يمكن القول أن أهم مهارات تعليم
العربية للناطقين بغيرها في المستوى الابتدائي ما يلي :

١- أن يألف الطالب الصوت العربي وأن يكون قادراً على نطق
الأصوات التي لا مثيل لها في لغته .

٢- أن يفهم الطالب اللغة العربية عندما يستمع إليها من بعض
الناطقين بها في حدود الموضوعات التي ألفها والمفردات والتراكيب
التي تعلمها .

٣- أن يكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب وأن يفهم
دلالة كل منها والاستخدام الصحيح لها .

٤- أن يعبر تعبيراً سليماً عن بعض ما يحتاج إليه (مثل طلب الطعام ،
السؤال عن الوقت ، تعريفه بنفسه وبالآخرين ، مناقشة موضوع
بسيط . . الخ) على أن يكون ذلك في إطار المواقف التي يمر بها
والمحتوى اللغوي الذي تعلمه .

٥- أن يقرأ بعض النصوص العربية قراءة سليمة وأن يفهم معنى
ما يقرأ ، في حدود خبرته .

٦- أن يقرأ قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى في
الموضوعات التي تناولها البرنامج .

٧- أن يربط بشكل صحيح معنى الكلمة أو العبارة بلفظها وبالمواقف التي تعبر عنها .

٨- أن يتعرف على رسم الحروف العربية صورة وصوتاً ، في المواضع المختلفة من الكلمة (أولها ووسطها وآخرها) وأن يميز بين الحروف المتشابهة (ب / ت / ث / . . الخ) .

٩- أن يكتب كتابة صحيحة نصاً يملئ عليه مما له خبرة سابقة في البرنامج .

١٠- أن يعيد كتابة نص كان قد تعلمه في البرنامج .

١١- أن يكتب خطاباً أو طلباً لوظيفة أو يملاً استمارة أو غير ذلك من مواقف الحياة الأساسية والتي يفترض ممارسته لها في البرنامج على أن يراعى في هذه الكتابة قواعد الهجاء والإملاء .

دراسة فتحى يونس :

ولقد أجرى فتحى يونس دراسة حول مهارات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى الابتدائى وزع فيها عدداً كبيراً من الاستبيانات على عدد من خبراء تعليم العربية كلغة أجنبية في أمريكا ومصر سنة ١٩٧٧ وانتهى من هذه الدراسة الى أن المهارات الآتية ينبغي أن تعلم في المستوى الابتدائى (فتحى على يونس ، ٣٦) .

١- الاستماع : ويشمل التمييز والفهم . أما التمييز فيشمل تعرف الأصوات العربية التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة . التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية ، تمييز الحروف المضعفة ، تعرب التنوين أو تمييزه ، التمييز بين الكلمات طبقاً لتشكيلها أو ضبطها ، تعرف التنغيم ، أما الفهم فيشمل فهم الأفكار الرئيسية التي يبدو أن المتكلم يهدف إلى التعبير عنها ، فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة .

٢- الحديث ويشمل : النطق الصحيح للأصوات العربية ، إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجاً والتفريق بينها ، إنتاج الحركات القصيرة والطويلة والتفريق بينها في الحديث ، استخدام نمط التنغيم المناسبة في الحديث ، السيطرة على ما يعرف في العربية بضبط الحروف أو تشكيلها ، تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة في وحدة فكرية تامة في مختلف المواقف مثل : السفر وطلب الطعام . . الخ . استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين . استخدام الأسئلة بسهولة .

٣- القراءة وتشمل : تعرف الأصوات العربية ، الضبط الصحيح للكلمات في القراءة الجهرية ، القراءة جهراً لفقرة أو سلسلة تتكون من عدة جمل ، فهم معاني الكلمات من السياق ، فهم المعاني الرئيسية للجمل في فقرة ما ، فهم الفكرة الرئيسية في فقرة أو في عدة فقرات ، فهم وظيفة علامات الترقيم ، الاهتمام المستمر بالقراءة .

٤- الكتابة وتشمل : الكتابة بخط تمكن قراءته ، معرفة المبادئ التي تجعل الخط مقروءاً ، القدرة على الكتابة من اليمين إلى الشمال ، معرفة بعض مبادئ الإملاء والعلاقة بين الصوت والرمز ، استخدام القواعد الصحيحة ، تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف المقدمة .

٥- القواعد وتشمل : استخدام الأسماء المعرفة والفكرة ، استخدام أسماء الإشارة استخدام ضمائر الملكية ، معرفة أنواع الكلمات في اللغة العربية ، استخدام المفرد والجمع والمذكر والمؤنث ، استخدام الضمائر ، استخدام أدوات الاستفهام ، استخدام الأزمنة المختلفة كالماضي والمضارع والأمر ، استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة ، استخدام الظروف والأسماء الموصولة ، استخدام الجملة الإسمية ، استخدام الجملة الفعلية ، استخدام الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- لماذا خص الكاتب المستوى الابتدائي بالحديث في هذه الوحدة؟
- ٢- لتحديد المهارات اللغوية في برامج تعليم اللغات أهمية بالغة . ما المواقف التي يستفاد فيها بذلك؟
- ٣- ناقش بعض المهارات اللغوية العامة المقترحة في هذه الوحدة .
- ٤- ما الطريقة التي اتبعتها فتحى يونس لتحديد المهارات اللغوية في المستوى الابتدائي؟
- ٥- إلى أى مدى تعتبر هذه الطريقة ، في رأيك ، دقيقة في تحديد المهارات اللغوية؟
- ٦- اكتب ثلاثة أهداف لتعليم العربية في المستوى الابتدائي لكل مهارة رئيسية (من المهارات الأربع) في ضوء المهارات اللغوية التفصيلية المقترحة في هذه الوحدة .
- ٧- أعد النظر في أحد برامج تعليم العربية في المستوى الابتدائي في بلدك وانقده في ضوء المهارات اللغوية المقترحة في هذه الوحدة .

البَابُ
السَّابِعُ

الأسس التربوية
للمنهج

الوحدة رقم (٢٧)

الهدف التربوى

أهميته ، مفهومه ، مستوياته ، مصادره

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يقدر أهمية تحديد الهدف ودوره في العملية التعليمية .
- ٢- أن يميز بين الأهداف العامة والخاصة .
- ٣- أن يشرح بلغته الخاصة تعريف الهدف التربوى .
- ٤- أن يستنتج خصائص الهدف التربوى من التعريف السابق .
- ٥- أن يصنّف مجموعة من الأهداف حسب مستوياتها .
- ٦- أن يعبر عن اقتناعه بمصادر اشتقاق الأهداف .

ثانياً : المحتوى

أهمية الهدف :

وضوح الهدف نصف الطريق لتحقيقه . وبالتالي فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما غمض في ذهن صاحبه .

وللرسول صلى الله عليه وسلم حديث عظيم يقول فيه :
« احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز » . وحرص الإنسان على ما ينفعه يفترض معرفته الجيدة بهذا الذى ينفع وطريقة تحقيقه . .

إن في غموض الهدف تبديداً للجهد ، وإضاعة للوقت والمال .
ولعلنا نعرف المثل الإنجليزي القائل : if you are aiming at nothing ,
you will hit nothing ومعناه إنك سوف تصيب اللاشيء إذا كان
هدفك اللاشيء . ولتحديد الهدف التربوي بوضوح أهمية كبيرة فهو
يساعد على توجيه الجهد ، وتقريب المسافة نحو تحقيق غايات التربية ،
وكما يساعد في اختيار المحتوى العلمي وتحديد طريقة التدريس المناسبة
ثم إعداد أساليب التقويم التي تتماشى مع الأهداف .

أنواع الهدف :

تتردد في ميدان التربية مصطلحات كثيرة ، منها الغرض العام
aim والغاية goal والهدف objective . وأياً كانت التفسيرات المقدمة
للفرق بين هذه المصطلحات فإننا نميز بين نوعين من الأهداف :
- أهداف عامة general objectives تلك التي تعبر عن الفلسفة التربوية
العامة . وتتميز بعموميتها كما تشترك المواد المختلفة في تحقيقها .
فهدف مثل : تعريف الطالب بأنماط الثقافة العربية الإسلامية هدف
عام إذ أن مستوى التعريف غير محدد كما أننا لم نحدد ما يجب
أن يعرفه الطالب من هذه الأنماط . وهذا الهدف كما يبدو غامض
في عباراته . كما أنه هدف تشترك في تحقيقه مواد دراسية مختلفة .
فمن الممكن تحقيقه في مادة تعليم العربية كلغة ثانية وفي مادة التاريخ
العربي والإسلامي وفي مادة الثقافة العربية الإسلامية ومن غيرها
من مواد .

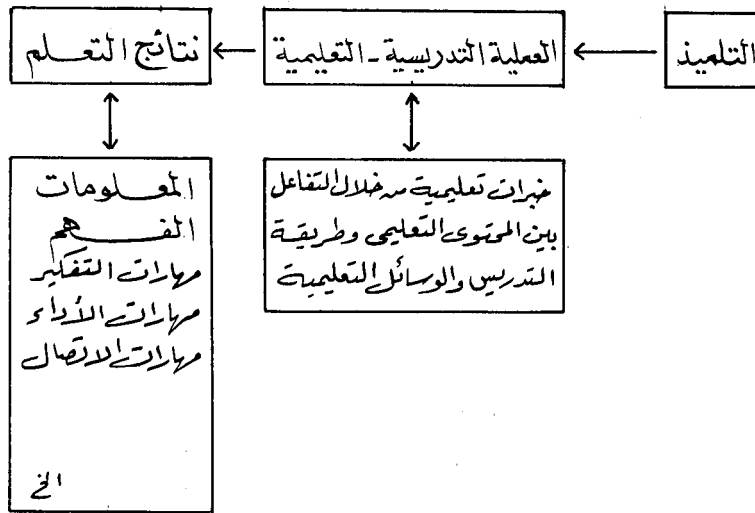
- أهداف خاصة specific objectives تلك التي تصف لنا غايات المعلم
في الفصل من تقديمه خبرة تعليمية معينة . إنها أكثر تحديداً ودقة
في وصف ما يريد المعلم إحداثه من تغيير عند الطلاب . هذه
الأهداف نفسها يمكن أن تكون أهدافاً إجرائية أو سلوكية
behavioral objectives كما يمكن أن تصاغ بشكل غير ذلك .

مفهوم الهدف :

يقصد بالهدف لغة : الغاية . وفي المجال التربوي نقصد بالهدف الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة .

يعرف « ميجر » Mager الهدف قائلا : « إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه ، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعليم . إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه » (جابر عبد الحميد ، ٧ ، ص ١٥٨) .

الهدف التربوي يتعلق بنتائج عملية التعلم عند الطالب . إنه بعبارة أخرى أحد المدخلات input التي تحدد لنا نوع المخرجات output وذلك بلغة أسلوب النظم . ويوضح جرونلند (نورمان جرونلند ، ٥٤ ، ص ٢٠) هذه العلاقة في الرسم التالي :



ينبغي للهدف إذن أن يصف لنا نتائج التعلم product وليس عملية التعلم process نفسها .

مستويات الأهداف :

وللأهداف مستويات نذكر منها :

- ١ - مستوى العموم : فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة . وقد سبق أن أوضحنا ذلك .
- ٢ - مستوى الحركة فهناك أهداف عالمية تربط الطالب بالمجتمع العالى المحيط به . وأهداف محلية تربطه بوطنه .
- ٣ - مستوى الزمن : فهناك أهداف تراثية تربط الطالب بالتراث ، الإسلامى والعربى والمحلى ، وأهداف معاصرة تربطه بحاضره وأهداف مستقبلية ترسم له الطريق .
- ٤ - ومستوى الثبات فهناك أهداف ثابتة تكتسب صفة الدوام إلى حد ما وأهداف متغيرة تختلف من مرحلة إلى مرحلة ومن برنامج إلى آخر .
- ٥ - ومستوى المكان ويقصد به الجهة التى تتحقق فيها الأهداف . فهناك أهداف تتحقق داخل المعهد التعليمى وأهداف تتحقق خارجه .

مصادر اشتقاق الأهداف :

من أين يشتق المعلم أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ ينبغى أن يشتقها من عدة مصادر هى :

- ١ - الثقافة العربية الإسلامية . إذ ينبغى أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض منها . عليه أن ينظر فى هذه الثقافة ليختار من بينها ما ينبغى أن يعلمه للطالب .
- ٢ - المجتمع المحلى : فتعليم العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد . إن تعليم العربية فى أمريكا يختلف بلا شك عن تعليمها فى باكستان أو ماليزيا سواء من حيث دوافع التعليم أو ظروف البيئة أو موقع العربية والثقافة الإسلامية فيها . .

٣- الاتجاهات المعاصرة في التدريس : إذ ينبغي أن يكون المعلم على وعى بالجديد في ميدان تعليم اللغات الثانية على أن ينعكس هذا الوعي على طريقة اختيار أهدافه .

٤- سيكلوجية الدارسين : ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين ، دوافعهم من تعلم العربية ، حاجاتهم ، ميولهم ، قدراتهم ، مستوياتهم في العربية ، نوع لغاتهم الأولى والعلاقة بينها وبين العربية وغير ذلك من جوانب سيكلوجية مهمة .

٥- طبيعة المادة : ويقصد بذلك ضرورة وعى المعلم بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب . فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة . الخ . ولكل مهارة طبيعتها التي تفرض نفسها في طريقة التدريس .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- إلى أي مدى يعتبر تحديد الهدف مهماً في العملية التعليمية ؟
- ٢- وضح العلاقة بين تعريف الهدف لغة وتعريفه اصطلاحاً .
- ٣- ما أهم الخصائص التي تستنتجها للهدف التربوي من خلال قراءتك لتعريف ميجر له ؟
- ٤- ما أهم المصادر التي تشتق منها أهداف تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك ؟
- ٥- انظر في بعض أهداف تدريس العربية في معهدك وصنفها إلى مستويات .
- ٦- بين إلى أي مدى تؤثر ظروف المجتمع المحلي في تحديد أهداف تعليم العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٢٨)
الأهداف السلوكية
معناها ، خصائصها ، نماذجها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يناقش سبعة من شروط الأهداف التربوية العامة .
- ٢- أن يكتب خمسة من شروط الأهداف العامة في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .
- ٣- أن يعرف الهدف السلوكي تعريفاً إجرائياً .
- ٤- أن يدرك المفهوم الواسع لكلمة سلوك .
- ٥- أن يستنتج بعض سلبيات الأهداف غير السلوكية .
- ٦- أن يميّز بين الأهداف السلوكية والأهداف غير السلوكية في ضوء النماذج الواردة بالوحدة .
- ٧- أن يتعرف على خصائص الهدف السلوكي .
- ٨- أن يقدر قيمة الصياغة السلوكية للأهداف .
- ٩- أن يكتب هدفاً سلوكياً لتدريس كل من : نطق الأصوات ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة .
- ١٠- أن ينقد الأهداف السلوكية مبيناً مزاياها ومساوئها .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

في الوحدة السابقة عرضنا لمفهوم الهدف ، وبيننا أن هناك نوعين من الأهداف عامة وخاصة . وفي هذه الوحدة نود أن نعالج أمرين هما شرط الأهداف التربوية العامة ، وخصائص الهدف السلوكي الجيد .

شروط الأهداف التربوية العامة :

اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية بالكويت سنة ١٩٨١ على تحديد الشروط الثانية للأهداف التربوية الجيدة : (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٥١ ، ص ص ١٤٨ - ١٤٩) وهي أن :

- ١ - تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة .
- ٢ - تكون واقعية يمكن تحقيقها .
- ٣ - تقوم على أسس نفسية سليمة .
- ٤ - يشترك في تحديدها ويقتنع بها جميع الأطراف المعنية .
- ٥ - تكون سلوكية يمكن قياسها .
- ٦ - تكون شاملة وغير مقتصرة على ناحية دون أخرى في المتعلمين .
- ٧ - تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وترتبط بالمجتمع واحتياجاته .
- ٨ - تصاغ صياغة لا تدعو إلى سوء الفهم .
- ٩ - لا تكون متناقضة فيما بينها .
- ١٠ - تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة لتكون محققة لسعادة كل منهما .

- ١١- تكون مقبولة لسن من يتأثر بها .
١٢- تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنساني .
١٣- تكون قابلة للتحديد والتخصيص حتى يمكن صياغتها في سياسات وإجراءات وممارسات تعليمية .

هذه الشروط كما يبدو شروط عامة تصدق على الأهداف العامة لأي مادة دراسية . وبالطبع سوف تأخذ شكلاً محدداً عند ما تضع منهجاً لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . إذ تختلف باختلاف المجتمع المحلي وطبيعة المادة وسيكولوجية الطلاب وغير ذلك من عوامل سبق توضيحها في الوحدة السابقة .

معنى الهدف السلوكي :

أما عن الأهداف الخاصة فهي تلك التي تختص بموضوع الدرس الذي يلقيه المعلم في حصة معينة . إن لكل معلم ، بلا ريب ، تصوراً لأشكال السلوك التي يرغب في تحقيقها عند الطالب . والسلوك behavior هنا كلمة واسعة لا تقتصر على الأداء العملي أو النشاط اليدوي فقط وإنما تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الإنسان من مختلف أشكال الأداء عقلية أو وجدانية أو حركية .

قد يهدف المعلم إلى تعريف الطالب بقاعدة نحوية . وهذا نوع من أنواع السلوك . إذ يكتسب الطالب معرفة شيء كان قبل ذلك يجهله ونسمى هذا سلوكاً معرفياً وقد يهدف المعلم إلى تنمية القدرة على احترام بعض أنماط الثقافة العربية الإسلامية وهذا أيضاً نوع من أنواع السلوك إذ يكتسب الطالب اتجاهات لم يكن لديه من قبل إلا أننا نسمى هذا السلوك وجدانياً . وأخيراً فقد يهدف المعلم إلى تمكين الطالب من التمييز بين صوتين متشابهين (س / ص) . وهذا أيضاً سلوك . إذ يكتسب الطالب مهارة لم تكن لديه من قبل . إلا أننا نسمى هذا السلوك حركياً .

السلوك إذن وصف عام لأشكال الأداء التي يقوم بها الفرد .
من أجل هذا نسمى الأهداف التي تختص بأشكال التغيير في أداء
الطلاب بالأهداف السلوكية . ولعلنا نتذكر الرسم التخطيطي
الذي قدمه جردنلند في الوحدة السابقة حول العلاقة بين الطالب
والهدف . إذ تبين لنا أن الهدف يختص بوصف أشكال التغيير في الأداء
بعد خبرة تعليمية معينة . إنه يتعلق بالمنتجات outputs وبالنتائج
outcomes وليس بالعملية ذاتها .

ولكن ما هي خصائص الهدف السلوكي ؟ . . قبل أن نعرض
لهذه الخصائص دعنا نناقش هذا النموذج التوضيحي .

نموذج توضيحي :

ننظر الآن في نموذجين : أحدهما لمعلم يدرّس قاعدة نحوية ،
والآخر لمعلم يدرّس نصاً أدبياً .

معلم النحو : كتب هذا المعلم الهدف التالي :

إفهام الطلاب قاعدة أفعال المقاربة إفهاماً جيداً .

معلم الأدب : كتب هذا المعلم الهدف التالي :

تنمية قدرة الطالب على التذوق الأدبي الجيد للقصيدة .

والآن : ما رأيك في هذين الهدفين ؟

لعلك تلاحظ في كل هدف منها ما يلي :

- أنه يتعلق بعملية التعلم وليس بنتائج التعلم . إن الإفهام عملية
يقوم بها فرد دون أن نتأكد من تحققها وكذلك التنمية . . قد يقوم
المعلم بالإفهام والتنمية ولكن لا يحقق عند الطالب أى منها . وهذا
يتعارض مع ما قلناه سابقاً من أن الهدف يتعلق بنتائج التعلم وليس
بعملية التعلم .

- أنه يصف ما يقوم به المعلم وليس ما يتحقق عند المتعلم . إن المعلم هو الذى يقوم بعملية الإفهام وهو الذى يقوم أيضاً بعملية التنمية . . وكما سبق أن قلنا أيضاً أن يختص الهدف بوصف ما نتوقع حدوثه عند الطالب . لأنه محور العملية التعليمية فلولاها ما جلس معلم فى فصل ولا بنيت مدرسة فى مكان . .

- أنه يشتمل على عبارات غير محددة . عبارات غامضة لا تصف لنا على وجه الدقة نوع الخبرة التى يراد إكسابها للطلاب .

- أنه هدف لا يمكن ملاحظته ومن ثم لا يمكن قياسه . . فلا نعرف على وجه التحديد كيف نلاحظ الإفهام ولا كيف نلاحظ التنمية . . ومن ثم لا نعرف إن كان الإفهام قد تحقق وإن كانت التنمية قد أخذت مكانها . . وما لا يمكن ملاحظته يصعب قياسه . .

- ثم ما هو الحد الأدنى من الأداء الذى ينبغى أن يصل الطالب إليه ؟ ما حدود الإفهام ؟ وما أدنى حد للتنمية ؟ إن التنمية عملية واسعة والإفهام أمر لا حدود له . .

- وأخيراً فإن العقل الذى صيغ به الهدف ليس فعلاً سلوكياً أو إجرائياً يصف لنا مستوى معين من أشكال الأداء التى يرجى إيصال الطالب لها . .

لننظر بعد ذلك فى الهدفين بعد إعادة صياغتهما فى عبارات سلوكية :

معلم النحو : كتب هذا المعلم الهدف التالى :

يتوقع بعد دراسة قاعدة أفعال المقاربة أن يكون الطالب قادراً

على :

- أن يتعرف على معنى أفعال المقاربة .

- أن يميز بين كاد وقرب وأوشك .

- أن يعرف كل فعل من أفعال المقاربة إعراباً صحيحاً .
- أن يستخدم أفعال المقاربة استخداماً صحيحاً .
- معلم الأدب : كتب هذا المعلم الهدف التالي :
- يتوقع بعد شرح قصيدة « كذا » أن يكون الطالب قادراً على :
- أن يدرك أهمية كلمة « كذا » في القصيدة .
- أن يقارن بين تشبيه الشاعر للحرب (مثلاً) وتشبيه زهير بن أبي سلمى (مثلاً) لها .
- أن يجدد موضع الإيجاز في البيت الخامس .
- أن يبين العلاقة بين أفكار الشاعر وطريقة صياغته لها .
- أن يحس بالإيقاع الموسيقي للأبيات مبيناً أثر القافية فيه .
- والآن . . أعد النظر في الهدفين السابقين ثم في هذه الأهداف . . واذكر لنا ما تجده من فروق . .
- هذه الفروق هي ما تميز الهدف السلوكي . . والآن ما خصائصه ؟

خصائص الهدف السلوكي :

- في ضوء الأمثلة السابقة يمكن إيجاز أهم خصائص الهدف السلوكي فيما يلي :
- إنه يصف لنا ناتج التعلم وليس عملية التعلم . إنه يصف ما نتوقع حدوثه من تغير في أشكال أداء الطالب وليس ما يقوم به الآخرون في سبيل ذلك .
- إنه يصف ما يتوقع أن يحدث عند الطالب وليس ما يحدث من المعلم . إن الهدف السلوكي خاص بالطالب الذي يمثل غاية التعليم وليس بالمعلم ، الذي يمثل مصدر التعليم .

- إنه يشتمل على عبارات محددة واضحة تصف لنا بدقة ما نتوقع حدوثه .

- إنه واضح يمكن ملاحظته ، ومن ثم يمكن قياسه . إننا بلا شك نستطيع أن نتيقن ما إذا كان الطالب يستطيع التمييز بين كاد وقرب وأوشك ، ولكننا لا نستطيع ملاحظة عملية إفهامه القاعدة . وفي ضوء هذا فإننا نستطيع قياس هذا السلوك والتأكد من مدى تحقيقه .

- إنه يصف الحد الأدنى للأداء . فتعرف معنى أفعال المقاربة هو الحد الأدنى الذي نريد تحقيقه . قد يزيد الأمر عند الطالب فيتعرف معناها ويميز بينها ويقارنها بأفعال الرجاء والشروع وغير ذلك ولكن الذي يهمننا في الهدف الأول هو مجرد تعرف معنى أفعال المقاربة .

- إنه أخيراً يشتمل على فعل سلوكي يصف بطريقة إجرائية ما يمكن أن يحدث عند الطالب ويصاغ في شكل مصدر مؤول (أن والفعل) وليس في شكل مصدر صريح .

معادلة الهدف السلوكي :

أجمل بعض خبراء المناهج الخصائص السابقة للهدف السلوكي في معادلة بسيطة نذكر فيما يلي : (محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ٩٤) .

الهدف السلوكي = أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء .

مثال : أن + يميز + الطالب + بين أفعال المقاربة والرجاء + من حيث المعنى .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اختر سبعة من شروط الأهداف التربوية العامة وناقشها بالتفصيل .
- ٢ - اكتب خمسة من شروط الأهداف العامة في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٣ - اشرح بإيجاز المقصود بالهدف السلوكي .
- ٤ - ماذا يعنى الكاتب بكلمة السلوك في هذه الوحدة ؟
- ٥ - بم يتميز الهدف السلوكي عن غيره ؟
- ٦ - اذكر معادلة الهدف السلوكي وشرحها .
- ٧ - اكتب خمسة من الأهداف السلوكية لتدريس بعض مهارات اللغة العربية .
- ٨ - لماذا يركز الهدف السلوكي على ناتج وليس عملية التعلم ؟
- ٩ - ما أوجه النقد التي يمكن أن تنسب للأهداف السلوكية . .
- ١٠ - حدد فيما يأتي من الأهداف التعليمية نوع السلوك (معرفي ، وجداني ، حركي) وضع خطأً تحت عبارة الحد الأدنى للأداء (مقتبس من : محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ص ص ٩٥/٩٦) .
- أن يقرأ التلميذ عشرة سطور من النص المقرر دون خطأ نحوي .
- أن يتحمس التلميذ للجمعية الدينية في المدرسة وذلك بأن يتطوع مرتين في الأسبوع لالقاء حديث ديني قصير .
- أن يتقبل التلميذ أدب الرواية على أدب التراجم وذلك من خلال مقارنة قراءته الحرة .

- أن يتعرف التلميذ على كل مؤلفات طه حسين من بين قائمة بها مؤلفات خمسة من الكتاب المعاصرين .
- أن يؤدي التلميذ الصلوات الخمس في مواعيدها .
- ١١ - فيما يلي مجموعة من الأهداف التي قد تجدها في أحد مناهج العربية والثقافة الإسلامية .
- والمطلوب منك أن توضح ما إذا كانت مكتوبة بطريقة سلوكية أم لا . وإذا كانت الإجابة بالنفي أذكر السبب ، ثم أعد صياغتها بحيث تصبح اجرائية . وبين نوع السلوك الذي تتضمنه : (محمد عزت عبدالموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ٩٦/٩٥) .
- أن يتعلم التلميذ أحكام الصيام تعلماً دينياً .
- أن يكتب المدرس عنوان الدروس على السبورة بخط واضح .
- أن يقارن التلميذ في صفحتين بين شخصية على بن أبي طالب وشخصية معاوية بن أبي سفيان من حيث القدرة والعظمة .
- أن يفهم التلميذ الفكرة الرئيسية في النص الأدبي .
- أن يقدر التلميذ عبقرية خالد بن الوليد .
- أن يناقش المدرس التلاميذ في أسباب موقعة بدر كما وردت في كتاب التربية الدينية .
- ١٢ - وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، قد تجد هذه الأهداف ناقشها أيضاً :
- أن ينطلق صوت التاء نطقاً صحيحاً .
- أن ينمي المعلم القدرة على الكلام الواضح عند التلاميذ .
- أن يقارن الطالب بين النظام الصوتي في العربية والنظام في لغته .
- أن يقدر قيمة الكرم عند الإنسان العربي .
- أن يتفاعل مع النص المقروء تفاعلاً جيداً .
- أن يوضح المعلم الفرق بين السين والصاد للطلاب .

الوحدة رقم (٢٩)
تصنيف الأهداف التربوية
المجال المعرفي

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يتعرف على تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي .
 - ٢ - أن يصف مستويات المجال المعرفي بلغته الخاصة .
 - ٣ - أن يدرك أهمية الوضوح في تصنيف الأهداف .
 - ٤ - أن يدرك فلسفة الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي .
 - ٥ - أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذا الترتيب في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٦ - أن يصنف مجموعة من أهداف تعليم العربية إلى مستويات ستة .
 - ٧ - أن يكتب ستة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء تصنيف بلوم .
 - ٨ - أن يكتب فقرتين يوضح فيهما مدى استفادته من تصنيف بلوم .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يحتاج المعلمون عند صياغة أهدافهم إلى تصور واضح لأنواع السلوك المرغوب إحداثها عند الدارسين ، مما يساعدهم بعد ذلك

في تحديد أنسب الظروف لتعلم هذا السلوك . كما يساعدهم في تحديد الأعمال الفرعية التي تعتبر شرطاً لإنجاز الأعمال الكبيرة .

ويعتبر تصنيف بلوم Bloom وكراثول Krothwoll وسمبسون Simpson من أكثر التصنيفات شيوعاً في ميدان الأهداف التربوية . وهدفنا في هذه الوحدة أن نعرض بإيجاز لتصنيف الأهداف التربوية عند كل من الثلاثة مع ضرب أمثلة من مجال تعليم العربية كلغة ثانية . ويتكون تصنيف الأهداف التربوية من ثلاثة مجالات هي :

- المجال المعرفي The Cognitive Domain .

- المجال الوجداني أو الانفعالي The Affective Domain .

- المجال المهاري أو النفسي حركي The Psychomotor Domain .

وقد أسهت كتب المناهج وعلم النفس التربوي في دراسة هذه التخصصات^(١) .

منطلق التصنيف :

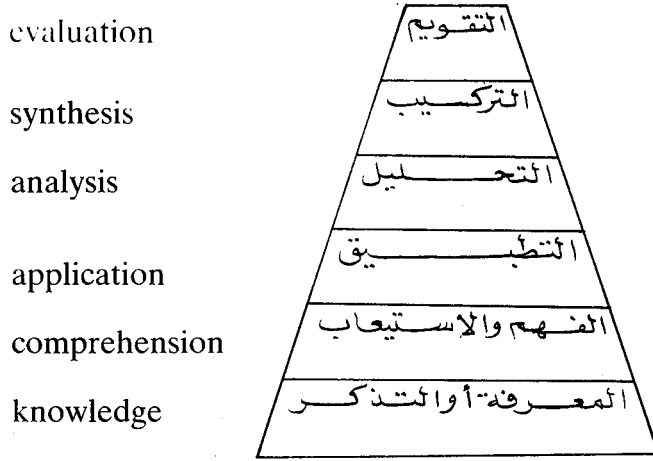
يقوم التصنيف على افتراض أن نواتج التعلم يمكن وضعها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ .

المجال المعرفي :

يشمل المجال المعرفي الأهداف التي تؤكد نواتج التعلم الفكرية intellectual مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير . وتتدرج فئاته بشكل هرمي يبدأ بالمعرفة أو التذكر في أدنى الهرم . وينتهي بالتقويم في قمة الهرم .

(١) نستند في كتابة هذه الوحدة على عدة مراجع من أهمها : نورمان جرونلند (٥٤) وفؤاد أبو حطب وآمال صادق (٣٤) وجودت سعادة (٩) ، ومحمد رضا بغدادي (٣٩) .

وفيما يلي رسم يوضح ذلك .



وفيما يلي وصف موجز لكل فئة :

١ - المعرفة أو التذكر : وهو أقل مستويات المجال المعرفي ، ويقصد به تذكر ما سبق تعلمه . ولا يتوقع من الطالب في هذا المستوى أكثر من استعادة بعض المعلومات التي درسها ويتراوح هذا التذكر من حقائق بسيطة إلى نظريات كاملة .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يحدد / يصف / يتعرف على / يذكر / يقابل / يبين / يسمي / يختار / يكتب / يتذكر / يسترجع / يعدد .

مثال : أن يذكر الطالب خمسة أبيات من قصيدة حسان بن ثابت دون خطأ .

٢ - الفهم أو الاستيعاب : ويعرف بأنه القدرة على إدراك معاني المواد أو الأشياء وهنا يتم استرجاع الطالب للمعلومات ولكنه يفسرها ويعمل على فهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يحول / يميز / يعطي
أمثلة / يؤيد / يشرح / يصنع / يستنتج / يعبر / يعيد صياغة /
يلخص / تنبأ / يبين / يترجم / يفهم / يغرق / يعلل .
مثال : أن يبين أسباب التفاوت بين القدرة على الفهم والقدرة
على الإفهام .

٣- التطبيق : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب
على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة ويتطلب التطبيق من الطلاب
مستوى من الفهم أعلى مما يتطلبه مستوى الاستيعاب السابق .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يغير / يحسب /
يوضح / يكتشف / يتناول / يطبق / يعدل / يشغل / يجهز / ينتج /
يبعد / يحل / يستخدم / يتنبأ / يصنف / يبرهن .

مثال : أن يتنبأ الطالب بخمس صعوبات قد تواجه زملائه عند
نطق الأصوات العربية في ضوء معرفته بالنظام الصوتي للغة العربية .

٤- التحليل : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على تجزئة
الفكرة الواحدة أو المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها
من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يجزئ / يفرق /
يميز / يتعرف على / يوضح / يستنتج / يربط / يختار / يفصل /
يقسم / يحدد العناصر الرئيسية / يحلل / يوازن .

مثال : أن يوضح المراحل التي تجرى فيها عملية الاتصال
الإنساني باللغة .

٥- التركيب : ويشير هذا المستوى إلى قدرة الطالب على وضع
الأجزاء معاً في قالب مضمون جديد . وهو عكس التحليل فبينما يعمل

التحليل على تجزئة المواد إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة يعمل التركيب على تجميعها في ثوب جديد .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يصنف / يؤلف / يجمع / يبتكر / يصمم / يشرح / يولد / يركب / يعدل / ينظم / يعيد الترتيب أو التنظيم / يعيد البناء / يربط بين / يراجع / يعيد الكتابة / يلخص / يحكى / يكتب / يخطط / ينقح / يستخلص / يشتق .

مثال : أن يضع خطة مبسطة لثلاثة من أساليب النشاط اللغوى التي تنمى عن الطلاب مهارة الكلام .

٦- التقويم : ويشير إلى قدرة الطالب على الحكم على قيمة المادة أو الشيء (عبارة قصة ، شعر ، فن ، تقرير بحث) وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف . ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التعليم .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يميز / يشرح / يفسر / يلخص / يقيم / يقدر / يستخلص / يقارن / ينقد / يصف / يدعم / يربط بين / يحكم / يوازن / يعتبر / يقرر / يناقش .

مثال : أن يقارن بين النظام الصوتى فى العربية والنظام الصوتى فى لغته الأولى من حيث الحركات .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١- ما مدى أهمية تصنيف الأهداف التربوية إلى مستويات ؟

٢- ماذا يقصد بالمجال المعرفى ؟

- ٣- كم مستوى ينقسم إليه المجال المعرفى؟
- ٤- لماذا وضع التذكر فى أدنى الترتيب بينما وضع التقويم فى أعلاه؟
- ٥- قدم تعريفاً موجزاً بلغتك الخاصة لكل مستوى من المستويات الستة .
- ٦- اكتب ستة أهداف فى مجال تعليم العربية تقابل المستويات الستة للمجال المعرفى .
- ٧- أعد النظر فى الأهداف السلوكية التى وردت فى الوحدات الخمس السابقة ثم صنفها إلى مستويات المعرفة .
- ٨- حلل الأمثلة التى قدمها الكاتب فى كل مستوى مبيناً الصلة بينها وبين المستوى الذى وردت فيه .

الوحدة رقم (٣٠)
تصنيف الأهداف التربوية
المجال الوجداني ، والنفسى حركى

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١ - أن يتعرف على تصنيف بلوم / كراثول للأهداف التربوية فى المجال الوجدانى .
- ٢ - أن يتعرف على تصنيف سمپسون للأهداف التربوية فى المجال النفسى حركى .
- ٣ - أن يدرك فلسفة الترتيب الهرمى لكل من التصنيفين .
- ٤ - أن يصف مستويات المجال الوجدانى والمجال النفسى حركى بلغته الخاصة .
- ٥ - أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذين التصنيفين فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية .
- ٦ - أن يدرك قيمة الوضوح فى تعريف المستويات .
- ٧ - أن يصنّف مجموعة من أهداف تعليم العربية إلى مستويات حسب هذين التصنيفين .
- ٨ - أن يستنتج سبب تركيب كلمة « نفسى حركى » من كلمتين .
- ٩ - أن يكتب خمسة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء تصنيف كراثول للمجال الوجدانى .

١٠- أن يكتب سبعة أهداف لتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء تصنيف سمپسون للمجال النفسى حركى .

١١- أن يكتب فقرتين يوضح فيها مدى استفادته من التصنيفين .

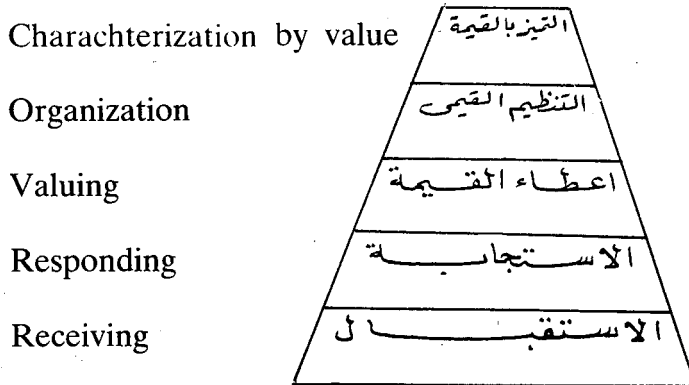
ثانيا : المحتوى

مقدمة :

عالجنا فى الوحدة السابقة تصنيف الأهداف التربوية من حيث المجال المعرفى وناقشنا الفئات التى تندرج تحته والتصور الهرمى للعلاقة بينها . وفى هذه الوحدة نكمل الحديث عن المجالين الآخرين . المجال الوجدانى أو العاطفى والمجال النفسى حركى أو المهارى .

المجال الوجدانى :

يشمل المجال الوجدانى الأهداف التى تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير . وتندرج فئاته أيضاً بشكل هرمى يبدأ بالاستقبال فى أدنى الهرم وينتهى بالتميز بالقيمة . وفيما يلى رسم يوضح ذلك :



وفيما يلي وصف موجز لكل فئة :

١ - الاستقبال : وهو أدنى مستويات المجال الوجداني ويشير إلى استعداد الطالب للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين . وتدرج نواتج التعليم في هذا المستوى من الوعي awareness البسيط للأشياء إلى الرغبة في الاستقبال willingness to receive .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يسأل / يختار / يصف / يتابع / يعطى / يمسك / يتعرف على / يعرف / يختار / يشير إلى / يجيب / يستخدم / يحدد / يصغى / يشارك / يبدى / أو يظهر اهتماماً بشيء ما .

مثال : أن يصغى الطالب باهتمام لحديث المعلم حول موقف الإسلام من التفرقة بالعنصرية .

٢ - الاستجابة : ونشير إلى المشاركة الإيجابية من جانب الطالب بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها . وهنا لا يقف الطالب عند حد الاهتمام بقضية ما بل يحاول اتخاذ موقف حيال ذلك بطريقة أو بأخرى .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يجيب / يساعد / يناقش / يحى / يعاون / يؤدي / يتدرب / يعرض / يقرأ / يسمع / يقرر / يختار / يروى / يكتب / يتطوع / يوافق / يشارك .

مثال : أن يقدم الطالب ، في حدود رصيده اللغوي ، تقريراً عن أشكال التفرقة العنصرية في بعض الدول .

٣ - إعطاء القيمة : يشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها الطالب لشيء معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين . وهذا يتفاوت من مجرد التقبل البسيط للقيمة (الرغبة في تحسين مهارات العمل مع الجماعة) إلى المستويات الأكثر تعقيداً والأكثر التزاماً .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يكمل / يصف /

يفرق / يشرح / يتابع / يكون / يبادىء / يدعو / ينضم إلى / يبرر /
يقترح / يقرأ / يقرر / يختار / يشارك / يساهم / يدرس / يعمل /
يدعم / يناقش / يبادر / يحاول .

مثال : أن يقدر الطالب موقف الإسلام ضد التفرقة العنصرية
وحرصه على حرية الإنسان وكرامته .

٤ - التنظيم القيمي : يشير هذا المستوى إلى الجمع بين أكثر من
قيمة وحل التناقضات بينها والبدء في بناء نظام قيمي ينصف بالإنسان
الداخلي . ومثل هذا النسق يتم بناؤه تدريجياً ويتعرض للتغيير والتعديل
بإضافة قيم جديدة .

ومن التي تعبر عن هذا المستوى : يتمسك / يغير / ينظم /
يجمع / يبين / يكمل / يدعم / يشرح / يعمم / يتعرف على /
يعدل / يربط في تكامل / يركب / يجهز / يحضر / يرتب / يوازن /
يلتزم / يرسم .

مثال : أن يضع الطالب خطة للنادى الثقافي بالمعهد لتوعية
الطلاب بقيمة الحرية في الإسلام .

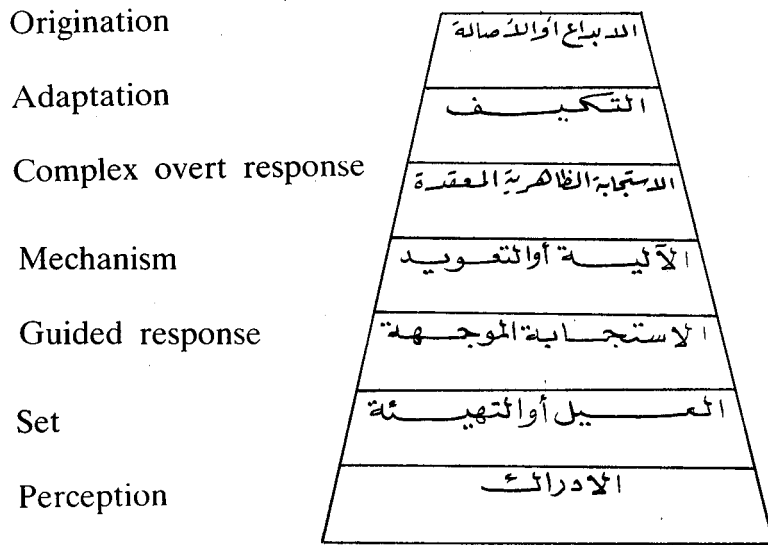
٥ - التمييز بالقيمة : ويمثل هذا أعلى مستوى في المجال
الوجداني . وعنده يتكون لدى الطالب قيمة أو نظام قيمي معين يضبط
سلوكه ويوجهه لفترة طويلة ويؤدي إلى تكوين أسلوب للحياة مميز له .
ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يفعل / يميز / يؤثر /
يستمع / يعدل .

مثال : أن يستعد الطالب لإعادة النظر في آرائه حول الأفراد
والدول التي تشجع على التفرقة العنصرية ويكون لنفسه فلسفة تقوم
على احترام الإنسان كإنسان .

المجال النفسى حركى :

يشمل المجال النفسى حركى الأهداف التى تؤكد على المهارات الحركية ، تلك التى تتصل بنشاط المعالجة والتناول والمهارات الفصلية والتأزر العضلى العصبى . وعلى الرغم من صعوبات البحث فى هذا الميدان فقد تمت مجالات من بعض رجال التربية وعلم النفس ، منهم ديف Dave . وسمپسون Simpson . وهارو Harrow . ونظراً لشيوع تصنيف سمپسون لأهداف هذا المجال فسوف نقصر الحديث عنه .

وتتدرج فئات هذا المجال أيضاً بشكل هرمى يبدأ بالإدراك وينتهى بالإبداع وفيما يلى رسم يوضح ذلك :



وفيما يلى وصف موجز لكل فئة :

١ - الإدراك : ويمثل أقل مستويات المجال النفسى حركى ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الحى للحصول على أدوات تؤدى إلى النشاط الحركى . ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية (الوعى

الحسى) وإلى اختيار الأدوار (اختيار الواجب الوثيق الصلة) ثم أخيراً الوصول إلى الترجمة (أى ربط فهم الدور بالعمل أو الأداء)

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يختار / يصف / يتبين / يميز / يفرق / يحدد / يفصل / يربط / ينتقى / يعزل / يقيم / يتعرف / يكتشف .

مثال : أن يختار الطالب ثلاثة من الأصوات العربية غير الموجودة فى لغته حتى يتدرب على نطقها .

٢ - التهيئة : ويسمىها البعض بالميل ويشير هذا المستوى إلى استعداد الطالب لتأدية نشاط وسلوك معين ويتضمن هذا المستوى التهيئة العقلية والجسدية والعاطفية ويعتبر الإدراك هنا متطلباً سابقاً لهذا المستوى :

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يعرف / يظهر / يبدى / يبدأ / يبرز / يشرح / يحرك / يخطو / يعيد / يستجيب / يتطوع .

مثال : أن يعبر الطالب عن رغبته فى التركيز على مهارة نطق الأصوات العربية غير الموجودة فى لغته .

٣ - الاستجابة الموجهة : ويشير هذا المستوى إلى المراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة والتى تتضمن التقليد والمحاولة والخطأ ويتم الحكم على كفاية العمل من جانب المدرس .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يجمع / يحشد / يبنى / يفحص / يدرج / يجرد / يفكك / يبدى / يظهر / يكتب / يشرح / يحلل / يوثق / يعالج / يخلط / يسحق / يسخن / يقطع / يعد / يقيس / يربط / يطبق / يجهز / ينظم .

مثال : أن يبدأ الطالب نطق الأصوات العربية الصعبة تحت إشراف المعلم .

٤ - الآلية : أو التعويد . ويشير هذا المستوى إلى إجراءات العمل عند ما تصبح الاستجابات التي تعلمها الطالب اعتيادية ومألوفة وحين تؤدي الحركات إلى إيجاد نوع من الثقة والجرأة والبراعة والحذق . ولما كان الفرق بين هذا المستوى وسابقه فرقاً من الدرجة أساساً فإن الأفعال السابقة تصدق في هذا المستوى أيضاً .

مثال : أن يميز الطالب بسهولة بين الأصوات العربية المتشابهة .

٥ - الاستجابة الظاهرية المعقدة : ويشير هذا المستوى إلى الأداء الماهر للأعمال الحركية التي تتضمن أنماطاً من الحركات المعقدة وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء وبأقل درجة من بذل الجهد والطاقة .

من حيث الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى فهي نفس الأفعال التي وردت في المستوى الثالث (الاستجابة الموجهة) .

مثال : أن يعبر الطالب بطلاقة عن أسباب موصلته للدراسة في قسم اللغة العربية .

٦ - التكيف : ويشير هذا المستوى إلى المهارات المطورة بدرجة جيدة للغاية بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة كي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها أو تناسب وضع مشكلة معينة .

ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى : يكيف / يلائم / يبدل / يغير / يضبط / يعيد / ينظم / ينقح / يهذب / ينوع .

مثال : أن ينوع الطالب من نغمة حديثة في مواقف الرجاء حسب علاقته بالأشخاص الذين يرجوهم (أخ ، صديق ، مرءوس ، رئيس ، . . الخ) .

٧- الإبداع أو الأصالة : وهو أعلى مستويات المجال النفسى
حركى ويشير إلى قدرة الفرد على تنمية وتطوير نماذج جديدة تناسب
مواقف معينة . وتؤكد نتائج هذا المستوى على الإبداع
المبنى على المهارات المتطورة بدرجة عالية .

ومن الأفعال التى تعبر عن هذا المستوى : يربط / يكون /
يستحدث / يصمم / يشيد / يطور / يبتكر / يبدع / ينشئ /
يؤلف / يرتب .

مثال : أن يكتب الطالب مقالاً عربياً تتوفر فيه صفات المقال
الجيد .

أفعال سلوكية فى مجال تعليم العربية :

فيما يلى مجموعة من الأفعال السلوكية التى يمكن للمعلم
أن يستخدمها فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية عند ما يصوغ أهدافه :

ينطق / يميز بين / يوازن / يتهجى / يتعرف على / يختصر /
يؤكد على مقاطع الكلمات / يستخدم الحروف الأبجدية / يتكلم
بطلاقة / ينقح / ينظم / يكتب / يقرأ / يستمع / يحدد النقاط
الرئيسية / يتحدث / يعبر / يذكر / يلخص / ينغم / يترجم /
يقص / يسرد / يفسر / يشرح / يهمس / يحكى / يقيم / يولد /
يحلل / يقول / يبدى / ينشئ / يعيد صياغة / يتنبأ / يناقش /
يراجع / يعدل / يسأل / يقبل / يجادل / يستوعب / . الخ .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - كم مستوى ينقسم إليه المجال الوجدانى ؟
- ٢ - ما الفرق فى رأيك بين مستوى إعطاء القيمة ومستوى التنظيم
القيمي ؟

- ٣ - لماذا يُعتبر التمييز بالقيمة في قمة الهرم في المجال الوجداني؟
- ٤ - ماذا يقصد بالمجال النفسي حركي؟
- ٥ - تتكون كلمة نفسى حركي من كلمتين . ماهما؟ ولماذا ركبت منهما؟
- ٦ - قارن بين مستوى الاستقبال في المجال الوجداني ومستوى الإدراك في المجال النفسي حرمي .
- ٧ - لماذا لم نذكر أفعال جديدة في كل من مستوى الآلية ومستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة؟
- ٨ - أعد النظر في الأهداف السلوكية التي وردت في الوحدات الخمس السابقة ، ثم صنفها إلى مستوياتها الوجدانية والنفسي حركية .
- ٩ - حلل الأمثلة التي قدمها الكاتب في كل مستوى مبيناً الصلة بينها وبين المستوى الذي وردت فيه .
- ١٠ - اكتب فقرتين تشرح فيهما مدى استفادتك من هذين التصنيفين .

الوحدة رقم (٣١) اختيار محتوى المنهج

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على مفهوم المحتوى الذى قدم الكاتب فى هذه الوحدة .
 - ٢- أن يعيد صياغة مفهوم المحتوى بلغته الخاصة .
 - ٣- أن يحدد المقصود بكلمة معيار من معايير اختيار المحتوى .
 - ٤- أن يضرب مثالا لموضوعات فى منهج اللغة العربية ينطبق عليها معايير اختيار المحتوى .
 - ٥- أن يستجيب إلى دعوته للاطلاع على المناهج السابقة والاستفادة منها .
 - ٦- أن يسترجع خصائص كل من التعليم المعيارى والمنتج والوصفى كما تم توضيحها فى وحدة سابقة .
 - ٧- أن يعبر عن اقتناعه بضرورة الرجوع إلى الدارسين عند اختيار المحتوى .
 - ٨- أن ينقد محتوى منهج اللغة العربية الذى تعلمه فى ضوء الطرق العلمية لاختيار المحتوى .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

المحتوى content عنصر أساسى من عناصر المنهج الدراسى ، بل هو صلب العملية التعليمية إذ أنه يشمل كافة الخبرات التى يقدمها

المعهد لطلابه من خلال المنهج . والحديث عن المحتوى يستلزم الإجابة على الأسئلة الآتية :

- ١- ما المقصود بالمحتوى ؟
- ٢- ما معايير اختياره ؟
- ٣- ما أكثر الأساليب شيوعاً لاختياره ؟
- ٤- كيف ينظم هذا المحتوى في المنهج ؟

وسوف نقتصر في هذه الوحدة على الإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى مزجيين السؤال الرابع للوحدة الثالثة إن شاء الله .

تعريف المحتوى :

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم . وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج .

معايير اختيار المحتوى :

قدم الخبراء مجموعة من المعايير التي يمكن أن يختار في ضوءها محتوى المنهج إلا أننا نؤثر الأخذ بمعايير نيكولاس لاختيار المحتوى إذ أنها أكثر صلة ببرامج تعليم اللغة الثانية ومن ثم أكثر التصاقاً بمجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

يذكر « نيكولاس ونيكولاس » مجموعة من المعايير نجملها فيما يلي : (رشدي أحمد طعيمة ، ١٢ ، ص ٣٦) .

١- معيار الصدق : validity يعتبر المحتوى صادقاً عند ما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً ، فضلاً عن تمثيه مع الأهداف الموضوعية .

٢- معيار الأهمية : significance يعتبر المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب ، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتماً بتنمية المهارات العقلية ، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه .

٣- معيار الميول والاهتمامات : interests يكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات الطلاب عندما ما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيهما الأولوية دون التصحية بالطبع بما يعتبر مهماً لهم .

٤- معيار القابلية للتعليم : Learn ability يكون المحتوى قابلاً للتعلم عندما يراعى قدرات الطلاب ، متمشياً مع الفروق الفردية بينهم ، مراعيًا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية .

٥- معيار العالمية : universality يكون المحتوى جيداً عندما يشمل أنماطاً من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر ، ويقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله .

وإذا كانت هذه المعايير تصدق على محتوى المناهج الدراسية الأخرى إلى حد ما فإن ثمة مجموعة من المعايير التي يختص بها منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وترد هذه المعايير ضمناً وليس بشكل صريح في فكرة هاليداي Halliday حول أنواع تعليم اللغات . وقد عرضناها في وحدة سابقة .

ولقد ميزها ليداي بين ثلاثة أنواع من تعلم اللغات :

- ١- التعلم المعياري .
- ٢- التعلم المنتج .
- ٣- التعلم الوضعي .

وفي ضوء هذه الأنواع الثلاثة يمكن اشتقاق المعايير الآتية لاختيار محتوى منهج العربية للناطقين بلغات أخرى .

١ - أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى ، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوى ، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه . . ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوى العربى الذى يقدم به الطالب إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ .

٢ - أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية . . إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثرى رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها .

٣ - أن يكون في المحتوى ما يعرف الطالب بخصائص العربية . . وإدراك مواطن الجمال فى أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية .

طرق اختيار المحتوى :

هناك عدة أساليب يمكن لواضع النهج عند اختيار المحتوى . وفيما يلى أكثر الأساليب شيوعا فى اختيار محتوى مادة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ - المناهج الأخرى : يمكن للمعلم أن يسترشد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو كلغة أجنبية EFL . وفي ضوء هذه المناهج يستطيع أن ينتقى المحتوى اللغوى فى منهجه . مع الأخذ فى الاعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين (العربية والإنجليزية) وظروف المناهج .

٢- رأى الخبير : experts يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أو كانوا معلمين أو كانوا لغويين أو تربويين أو من كانت له صلة وثيقة بالميدان . وفي هذه الحالة يمكن للمعلم أن يقدم تصوراً للخبرات التي يريد تزويد الطلاب بها أو الموضوعات التي يريد تعلمهم إياها ثم يغرس هذا التصور على الخبراء لأخذ آرائهم فيه وذلك من خلال استبيان questionnaire أو مقابلة interview أو حلقة بحث seminar أو غيرها .

ومما يتصل برأى الخبير الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات وحلقات البحث في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وكذلك ما انتهت إليه الدراسات والأبحاث العلمية السابقة .

٣ - المسح : survey ويقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرف ما يناسبهم من محتوى لغوى . كأن نجرى حول الأخطاء اللغوية الشائعة في المستوى الابتدائي ثم نختار موضوعات النحو أو التراكيب التي تساعد على تلاقي هذه الأخطاء أو علاجها . وكأن نجرى دراسة حول ميول الطلاب في القراءة واهتماماتهم حول الثقافة العربية ثم نتخذ نتائج هذه الدراسة أساساً لاختيار الموضوعات المناسبة وكأن ندرس دوافع الطلاب أو اتجاهاتهم أو مشكلاتهم في تعلم اللغة العربية . وكأن ندرس العلاقة بين العربية ولغات الدارسين متبعين في ذلك منهج دراسات التقابل اللغوي contrastive linguistics .

٤ - التحليل : analysis ويقصد بذلك تحليل المواقف التي يحتاج الطالب فيها للاتصال بالعربية . كأن ندرس مواقف الحديث الشفهي أو مواقف الكتابة بالعربية أو ندرس المواقف الوظيفية المناسبة للبرامج التخصصية (العربية لأغراض خاصة Arabic for special purposes

(ASP) . فى مثل هذه الدراسات يقوم المعلم أو الباحث بما يشبه بتحليل المهمة tust analysis أو تحليل العمل job analysis .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ماذا يقصد الكاتب فى هذه الوحدة بالمحتوى؟
- ٢ - هل لديك تعريف آخر للمحتوى؟ وما هو؟
- ٣ - ناقش ثلاثة من المعايير المقدمة لاختيار المحتوى .
- ٤ - ما الفرق ، فى رأيك ، بين معيار الأهمية ومعيار الميول والاهتمامات؟
- ٥ - ماذا يقصد بالتعليم المعيارى؟ وما مدى أهميته فى تعليم العربية كلغة ثانية؟
- ٦ - ما رأيك فى محتوى منهج اللغة العربية الذى درسته فى ضوء هذه المعايير؟
- ٧ - إلى أى مدى توافق على الاستعانة بأراء الخبراء عند اختيار محتوى المنهج؟
- ٨ - ماذا تعرف عن أساليب تعرف آراء الخبراء؟
- ٩ - ماذا يقصد بالمسح كطريقة من طرق اختيار المحتوى؟
- ١٠ - أضرب أمثلة لبعض الموضوعات التى تشعر أن واضعى المنهج قد اتبعوا طريقة المسح عند اختيارها .

الوحدة رقم (٣٢) تنظيم محتوى المنهج

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على المقصود بتنظيم المحتوى .
 - ٢- أن يشرح بلغته الخاصة التنظيم الهرمي للمعرفة .
 - ٣- أن يدرك أهمية التنظيم العلمى لمحتوى المنهج .
 - ٤- أن يقارن بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكلوجى للمحتوى .
 - ٥- أن يناقش معايير تنظيم المحتوى .
 - ٦- أن ينقد محتوى المواد التربوية التى يدرسها فى ضوء معايير تنظيم المحتوى .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

إذا كانت الوحدة السابقة قد عاجلت أسس اختيار المحتوى ،
فالوحدة الحالية تختص بالحديث عن طرق تنظيم المحتوى .

تعريف تنظيم المحتوى :

يقصد تنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق
أكبر قدر من أهداف المنهج .

ويختص الحديث عن تنظيم المحتوى بعدة أمور منها :
- طريقة تقديم المعرفة .

- أنواع تنظيم المحتوى .

- معايير تنظيم المحتوى .

وفيما يلي معالجة لكل منها :

من حيث طريقة تقديم المعرفة :

يفرق الخبراء بين المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات . ويرون ضرورة اتباع منهج يتدرج بالطالب عند تعلمه هذه الأشكال المختلفة من المعرفة . وقد أشار بيرون Byron إلى تنظيم المنهج لبنية المعرفة يشمل كلا من :

١ - تحديد التعميمات التي تشير إلى الاتجاه العام للبرنامج .

٢ - تحديد المفاهيم الأساسية التي تشتمل عليها التعميمات المذكورة .

٣ - اختيار الحقائق التي توضح التعميمات والمفاهيم .

٤ - صوغ المبادئ أو بناء النظريات (جودت سعادة ، ٩ ،

ص ٣٠٥) .

ويمكن ترتيب هذه العناصر على شكل هرمي كما يوضحه الرسم

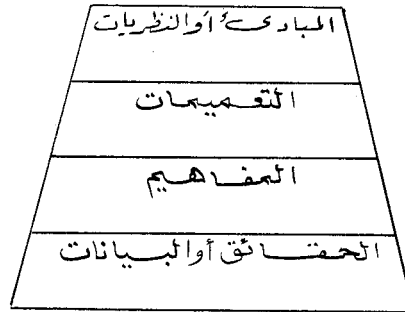
التالي :

Principles or theories

Generalizations

Concepts

Facts or data



Hierarchy of knowledge

التنظيم الهرمي للمعرفة

من حيث أنواع تنظيم المحتوى :

يطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى منهج اللغة الثانية :

١- التنظيم المنطقي : logical organizations ويقصد بذلك تقديم المحتوى مرتباً في ضوء طبيعة المادة ذاتها ، أى مراعاة الترتيب المنطقي للمعلومات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى قابلية الطلاب لذلك . ففي النحو مثلاً يبدأ المنهج بالموضوعات النحوية المبسطة (الجملة الإسمية / الفعلية . .) وينتهي بالموضوعات المعقدة (الاشتغال ، التنازع في العمل . .) وفي الأدب والنصوص يبدأ المحتوى بالعصر الجاهلي ثم الإسلامي فالأموي فالعباسي الأول والثاني . . وهكذا حتى ينتهي إلى الأدب المعاصر . وفي تعلم القراءة يبدأ المنهج بتعرف الحروف والكلمات فالجمل . . الخ .

وفي هذا التنظيم تراعى مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد ، من السهل إلى الصعب من القديم إلى الحديث . . وهكذا . .

٢- التنظيم السيكولوجى : Psycgological organizations

ويقصد بذلك تقديم المحتوى في ضوء حاجات الطلاب وظروفهم الخاصة وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها . ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقي للمادة . فقد يبدأ الطلاب بتعلم الاستفهام والتعجب والإضافة . . مثلاً وذلك حسب المواقف اللغوية التي يمرون بها دون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الإسمية أولاً ، وقد يبدأ الطلاب بدراسة قصائد من الشعر الحديث والمعاصر لبساطتها ثم يدرسون بعد ذلك العصر الجاهلي المهم في الأمر أن يكون الترتيب مراعيًا لاعتبارات نفسية خاصة بالطلاب وفي ضوء نتائج الدراسات الميدانية التي تجرى عليهم .

من حيث معايير تنظيم المحتوى :

ما زالت المعايير التي اقترحها تايلر Tyler لتنظيم المحتوى سائدة بين خبراء إعداد المناهج . وتتلخص هذه المعايير في ثلاثة هي :

١ - الاستمرارية : continuity ويقصد بذلك العلاقة الرأسية بين خبرات المنهج ، بحيث تؤدي كل خبرة إلى أحداث أثر معين عند الطالب تدعمه الخبرة التالية . ففي تعليم مهارة النطق والكلام مثلا تتدرج المهارات حتى تصل بالدارس في نهاية المنهج إلى الحديث بطلاقة . معنى هذا أن يحدد المعلم بدقة ما يريد إكسابه للدارس من مهارات ثم يجزئها بالشكل الذي يسمح به تنميتها في آخر البرنامج .

٢ - التتابع : sequence ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض . فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبقها ، ثم تهيء هذه الخبرة الطالب بعد ذلك لخبرة تالية . أى أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات وأن تستفيد كل منها مما سبقها ويؤدي لما يلحقها .

٣ - التكامل - integration ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى . فتدرس النطق والكلام لا يفصل عن تدريس مهارات الاستماع ولا يفصل هذان عن تدريس القراءة . الخ . كما أن تدريس بقية فروع اللغة العربية يمكن أن يراعى فيه مبدأ التكامل بأن تخدم الخبرات في كل فرع زميلاتها في الفرع الآخر . هذا من حيث آراء تايلر في معايير تنظيم المحتوى . أما برونر Bruner فيرى أنه من اللازم ، عند تنظيم محتوى المنهج ، أن يركز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولاً في نظر المتعلم ، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمي لآخر .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما الفرق ، في رأيك ، بين عمليتي اختيار المحتوى وتنظيم المحتوى ؟
- ٢- ما المجالات التي يختص الحديث عن تنظيم المحتوى بها ؟
- ٣- أعد النظر في التنظيم الهرمي للمعرفة واذكر ماتفهمه منه .
- ٤- ما الفرق بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي للمادة ؟ وأيهما تفضل ؟ ولماذا ؟
- ٥- اذكر بعض أشكال التنظيم السيكلوجي لموضوعات النحو العربي .
- ٦- ترتبط الاستمرارية والتتابع ارتباطاً وثيقاً كيف ذلك ؟
- ٧- انقد طريقة تنظيم محتوى منهج اللغة العربية الذي تعلمته في ضوء معايير تنظيم المحتوى السابقة .

الوحدة رقم (٣٣)
طريقة التدريس
مفهومها ، وأسس اختيارها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يقدر قيمة التعريف الدقيق للمفاهيم والمصطلحات .
 - ٢- أن يتعرف على المفهوم الواسع لطريقة التدريس .
 - ٣- أن يميز بين الطريقة والإجراءات والمدخل .
 - ٤- أن يناقش ، بلغته الخاصة ، خمسة من أسس اختيار الطريقة .
 - ٥- أن يُعيد تصنيف أسس اختيار طريقة التدريس وتقسيمها إلى محاور .
- منها ما يخص الدارسين ومنها ما يخص المجتمع .. الخ .
- ٦- أن يعبر عن اقتناعه بأنه لا توجد طريقة مثلى تناسب جميع الدارسين في جميع الظروف .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

نتناول في هذه الوحدة تعريف كل من : الطريقة والإجراءات والمدخل ثم نعرض لأهم أسس اختيار الطريقة المناسبة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

مفهوم الطريقة :

طريقة التدريس teaching method بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجى للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة . إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة . ذلك أن كلمة توصيل تعنى نشاطاً من طرف واحد وهو غالباً المعلم مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم ، فضلاً عن قصر أهداف التربية في تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية .

مفهوم الإجراءات :

إن الطريقة مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل . إن هذه الإجراءات هي ما أُصطلح على تسميته باللغة الإنجليزية procedures أن الطريقة هنا تعنى الخطة الشاملة التي يستعان بها في تحقق الهدف التربوي المنشود . إنها مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عدداً من المكونات الرئيسية ، ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط في الطريقة التي ألف بها الكتاب المقرر ، وفي الموضوعات المختارة ، وفي التوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم ، وفي المادة التي وضعت على شرائط التسجيل ، والطريقة التي سجلت بها وفي التدريبات اللغوية وفي الواجبات المنزلية المعدة ، وفي الوسائل التعليمية المختارة وطريقة استخدامها ، وفي نوع الأسئلة الملقاة ، وفي غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التعليمية .

مفهوم المدخل :

ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم وفلسفة خاصة في تعلم اللغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية . إنها باختصار تنطلق من مداخل approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها . والحديث عن طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو حديث عن

طرق تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . إن الطريقة تشتمل على مبادئ وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها مهما تفاوتت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات . ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها ، هو المضمون الذى يصب فيها وليس الشكل الذى يحتويها ، آخذاً فى الاعتبار أن من بعض اللغات ما قد يفرض على طرق التدريس شيئاً من التعديل يتناسب مع خصائصها اللغوية ، إلا أنه مع ذلك تبقى مبادئ الطريقة واحدة . وأصولها مشتركة بين لغة وأخرى .

أسس اختيار الطريقة :

إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار ما يناسبه . والحقيقة التى ينبغى أن تستقر فى الذهن هنا هى أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين . ليس ثمة طريقة شافية تقتصر الزمن وتختصر الطرق ، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية فى وقت قياسى ودون مشكلات تثيرها . إن لكل طريقة من طرق التدريس ، كما سنلاحظ فيما بعد ، مزايا ولها أوجه قصور . والطريقة المناسبة فى رأينا هى تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو فى الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية ، فما قد يكون مناسباً هنا قد لا يكون مناسباً هناك . ومن هنا لا يكون مناسباً هناك من هنا وجب أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس فى تفضيل طريقة على أخرى . من هذه الأسس :

١ - المجتمع الذى يدرس فيه اللغة : إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية فى مصر ينبغى أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها فى أمريكا . تعليم اللغة الثانية فى مجتمع اللغة ينبغى أن تختلف عن طريقة تعليمها فى مجتمع تحدث لغة واحدة .

٢ - أهداف تدريس العربية : إن وعى المعلم بأهداف تدريس العربية كلغة ثانية أمر أساسى لنجاحه فى التدريس وشرط واجب لاختيار الطريقة . إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها فى قراءة التراث العربى فقط ينبغى أن تختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثى العربية استماعاً وكلاماً .
والطريقة أيضاً ينبغى أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه .

٣ - مستوى الدارسين : يفرض اختلاف مستويات الدارسين فى اللغة اختلافاً فى طريقة التدريس . إن الطريقة التى تستخدم مع دارسين فى المستوى الأول ينبغى أن تختلف عن الطريقة التى تستخدم مع دارسين المستويات المتوسطة والمتقدمة . والطريقة التى تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغى أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة .

٤ - خصائص الدارسين : للدارسين خصائص مختلفة سواء من حيث السن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحرف أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين . ولا شك أن هذا يفرضه اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة أو على الأقل شيئاً من التعديل فيها .

٥ - اللغة القومية للدارسين : ينبغى أن تتكيف طريقة التدريس مع الظروف اللغوية للدارسين ، إن تدريس العربية لمتحدثى اللغات السامية ينبغى أن يختلف فى شىء ما عن تدريسها لمتحدثى اللغات الهندو أوروبية أو الصينية أو غيرها . إن على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللغتين فى تدريسه للغة المستهدفة .

٦ - مصادر التعلم : ينبغى أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية فى ظروف تتوفر فيها إمكانات الدراسة ومصادر التعلم

عن تدريسها في ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانيات إنها في مجتمع غربي يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها في مجتمع غربي ليس فيه مهاجر واحد . في المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك في تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملي وطريقة حية تربط بين ما يقوله في الفصل وبين ما يراه الأجنبي خارجه .

٧- نوع اللغة : إن للغة العربية مستويات مختلفة ، منها لغة التراث ، ومنها العاميات المختلفة ، ومنها الفصحى المعاصرة . ومنها اللغات التخصصية التي تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة ، طب ، هندسة ، صيدلة ، وغير ذلك . واختلاف اللغة التي يدرسها المعلم بفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- اشرح بلغتك الخاصة مفهوم الطريقة كما عرضه الكاتب في هذه الوحدة .
- ٢- ما الفرق ، في رأيك ، بين هذا التعريف والتعريفات الأخرى لطريقة التدريس ؟
- ٣- ما العلاقة بين كل من الطريقة والإجراءات والمداخل ؟
- ٤- عندما تتعدد أمامك طرق تدريس العربية كلغة ثانية ، على أي أساس تختار إحداها ؟
- ٥- هناك عبارة تقول : « لا يوجد ما يسمى بالطريقة المثلى » إلى أي مدى توافق عليها ؟ ولماذا ؟
- ٦- ما الطريقة الشائعة لتدريس العربية كلغة ثانية في بلدك ؟ وإلى أي مدى ترى أنها مناسبة في ضوء أسس اختيار الطريقة ؟
- ٧- ناقش خمسة من أسس اختيار طريقة التدريس بلغتك الخاصة مع ضرب أمثلة توضيحية .

الوحدة رقم (٣٤) طريقة التدريس وعناصر المنهج

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يميّز بين المنهج كنظام فرعى والمنهج كنظام رئيسي .
 - ٢- أن يقدر قيمة النظرة التكاملية لعناصر المنهج .
 - ٣- أن يحدد موقع طريقة التدريس من أهداف المنهج .
 - ٤- أن يبيّن مدى انعكاس المحتوى على طريقة التدريس .
 - ٥- أن يبيّن العلاقة بين طريقة التدريس والكتاب المقرر .
 - ٦- أن يرسم شكلاً تخطيطياً يوضح موقع طريقة التدريس من عملية التقويم .
 - ٧- أن يناقش خمسة من معايير اختيار طريقة تدريس العربية كلغة ثانية .
 - ٨- أن ينقد طريقة التدريس التي تعمل بها العربية في ضوء هذه المعايير .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

سبق لنا عند الحديث عن المنهج كنظام أن بينا أن المنهج نظام فرعى يتدرج تحت نظام أكبر هو النظام التعليمي ، والنظام التعليمي نفسه نظام فرعى يتدرج تحت نظام الدولة . ومن الممكن النظر إلى

المنهج نفسه كنظام رئيسي يندرج تحته عدد من الأنظمة الفرعية . وتمثل عناصر المنهج مكونات هذه الأنظمة الفرعية . وطريقة التدريس كما سبق أن قلنا عنصر من عناصر المنهج . إنها لا تعمل في فراغ وليست معزولة عن إطارها الكلي الذي تنتمي إليه وهو المنهج .

والتداخل بين عناصر المنهج أمر مسلم به ومن هنا وجب النظر إلى طريقة التدريس في ضوء علاقتها بأهداف المنهج وعلاقتها بالمحتوى اللغوي والثقافي وعلاقتها بالكتاب المقرر وعلاقتها بأساليب التقويم . نتناول هذا بإيجاز مع مناقشة لأهم معايير اختيار طريقة تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى . .

مفاهيم أساسية :

في وحدة سابقة عرضنا لمفهوم الطريقة وقلنا أنها تعنى الخطة الإجمالية الشاملة لعرض مواد تعليم اللغة وترتيبها بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة . إنها في تصورنا مثل خيط السبحة الذي ينتظم عدداً من الوحدات المكونة لها ، ومن الممكن أن نلمس هذا الخيط - الطريقة ، في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب . ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة ، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية . . إنها باختصار تنطلق من مداخل approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها . ولتنفيذ كل طريقة هنالك مجموعة من أساليب العمل التي تأخذ مكانها بين جدران الفصل ، وهذه الأساليب هي ما تسمى بالإجراءات . procedures

طريقة التدريس والأهداف :

يعتمد اختيار طريقة التدريس على نوع الأهداف . . والأهداف كما قلنا نوعان : أهداف عامة تحددها السلطات التربوية وأهداف

خاصة يحددها المعلم . وفي مجال تعليم العربية كلغة ثانية يتوقف اختيار طريقة التدريس على أهداف المعلم من تعليم هذه اللغة . وتتجسد هذه الأهداف في شكل مهارات لغوية يريد إكسابها للدارسين . ولننظر في مثالية : أحدهما معلم حدد هدفه كالتالي : أن يستطيع الطلاب قراءة الكتب العربية والاتصال بمصادر الثقافة الإسلامية مثل هذا الهدف يفرض على المعلم اختيار طريقة النمو والترجمة . وثانيهما معلم حدد هدفه كالتالي : أن يستطيع الطلاب التعبير شفويًا عن حاجاتهم الأساسية في بعض مواقف الحياة اليومية التي يتعرضون لها عند زيارتهم إحدى البلاد العربية (طلب تاكسي / طلب طعام . . الخ) مثل هذا الهدف يفرض على المعلم اختيار الطريقة السمعية الشفوية أو الطريقة المباشرة .

تحديد المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين إذن شرط أساسي لاختيار طريقة التدريس المناسبة .

طريقة التدريس والمحتوى :

العلاقة مع المحتوى واضحة أيضاً . فإذا أعدنا النظر في المثالين السابقين وجدنا أن كلا من المعلمين ينبغي أن يختار محتوى لغويًا يختلف عن صاحبه . فصاحب طريقة النحو والترجمة سوف يركز على اختيار مجموعة من المفردات والتراكيب وقواعد النحو التي يراها لازمة للدارسين حتى يستطيعوا قراءة الكتب العربية والاتصال بمصادر الثقافة الإسلامية . مثل هذا المعلم يحكمه الترتيب المنطقي في عرض المادة اللغوية . بينما نجد زميله صاحب الطريقة السمعية الشفوية يركز على اختيار محتوى لغوي مناسب لمواقف الحياة اليومية . كأن يعد حواراً بين الطالب وضابط المطار وبينه وبين موظف الاستقبال في فندق . . ولا يهمه هنا أن يعلم الطالب قاعدة نحوية معينة قدر ما يهمه تمثيل لغة الحياة . .

الهدف إذن يحدد لنا نوع الطريقة المناسبة . . ونوع الطريقة يحدد لنا نوع المحتوى المناسب كما أن المحتوى نفسه يؤثر على اختيار الطريقة العلاقة بينهما إذن علاقة جدلية يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به . .

طريقة التدريس والكتاب :

يحدد أبو الفتوح رضوان موقع طريقة التدريس من الكتاب المدرسى بقوله : « الكتاب المدرسى يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحى بها . المدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتمشى مع الكتاب المدرسى » (أبو الفتوح رضوان ، ٢ ، ص ٨) .

إن القارئ يستطيع التمييز بين كتابين . مدركاً نوع الطريقة التي يتبعانها ولنتصور كتاباً يستخدم مؤلفه طريقة النحو والترجمة . سوف نجد موضوعاته تدور حول القواعد النحوية . كما أن المؤلف سوف يحرص على تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة وتدريبه على الكتابة عن طريق الترجمة من وإلى العربية . وتنمية قدرته على تذوق بعض أشكال الأدب العربي .

والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة مع إغفال لمهارتي الاستماع والنطق والتحاور باللغة .

ولنتصور كتاباً آخر يستخدم مؤلفه الطريقة السمعية الشفوية . سوف نجده حريصاً على تدريب الطالب على فهم اللغة عند ما يسمعها والتمييز بين أصواتها عند ما ينطقها وليتحاور بها . مع عدم استعمال لغة وسيطة أو كثرة التدريب على الترجمة . والحرص في تقديم التراكيب والبعد عن استعمال مصطلحات نحوية أو تعليم القواعد بشكل مباشر وإعطاء مهارتي الاستماع والكلام اهتماماً أكبر من مهارتي القراءة والكتابة .

ليس بعسير إذن أن يتعرف القارئ طريقة التدريس التي يتبعها

الكتاب سواء تصريحاً من المؤلف أو تلميحاً من طريقة عرض المحتوى اللغوي والثقافي .

طريقة التدريس والتقويم :

الطريقة شأن العناصر الأخرى للمنهج ذات صلة بالتقويم . إنها تخضع له بمثل ما تخضع بقية العناصر . قد يعد المعلم أهدافاً إجرائية واضحة وقد يختار لهذه الأهداف محتوى لغوياً وثقافياً مناسباً ولكنه مع ذلك لا يحقق من هدفه ما كان ينبغي وذلك لأنه أخطأ في اختيار الطريقة . . من هنا وجب الوقوف على مدى قدرة طريقة التدريس في تحقيق الهدف وذلك بصفة مستمرة تضمن للمعلم تصحيح المسار أو تعديل الطريقة . .

ولقد صمّم الباحثون عدة أساليب كتقويم طرق تدريس اللغات الثانية . إلا أن الملاحظ أن أساليب التقويم تختلف باختلاف الطريقة ذاتها . فما يصلح لتقويم طريقة النحو والترجمة قد لا يصلح لتقويم الطريقة المباشرة وما يصلح لهما قد لا يصلح لتقويم سواهما . .

معايير اختيار الطريقة :

يطرح الخبراء نوعين من المعايير لاختيار طريقة التدريس . النوع الأول وهو المعايير العامة التي تختار على أساسها طريقة التدريس أيّاً كانت طبيعة المادة التي تخدمها . من هذه المعايير مثلاً وضوح الهدف والقدرة على استثارة واقعية الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم والتدرج في عرض المحتوى العلمي . . الخ . والنوع الثاني ، وهو الذي يهمننا هنا ، هو ذلك النوع الخاص باختيار طريقة تدريس اللغة الثانية .

ولقد قدم جونسون تصوراً جيداً لعملية تعليم اللغة الثانية يمكن أن تشتق منه معايير ينبغي في ضوءها اختيار طريقة تدريس اللغة الثانية . هذه المعايير هي : (Johnson, F. C. 79, pp : 66 - 174)

١ - السياقة : contextualization أى أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة فى سياقات ذات معنى meaningful contextualization تجعل تعلمها بالتالى ذا قيمة فى حياة الدارس .

٢ - الاجتماعية : أى أن تهىء الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين . إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذها مكانها فى سياق اجتماعى حى ، وليس فى أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض .

٣ - البرمجة : أى أن يوظف المحتوى اللغوى الذى سبق تعلمه فى محتوى لغوى جديد ، وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلًا بسابقه وفى سياق يفسره .

٤ - الفردية : أى تقديم المحتوى اللغوى الجديد بشكل يسمح لكل طالب ، كفرد أن يستفيد . . إن الطريقة الجيدة هى التى لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة .

٥ - النمذجة : أى توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها فى تعلم اللغة .

٦ - التنوع : أى تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوى الجيد .

٧ - التفاعل : إن الطريقة الجيدة هى التى يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية فى إطار الظروف والإمكانات المتوفرة فى حجرة الدراسة ، والطريقة الجيدة هى التى تجعل المتعلم مركز الاهتمام .

٨ - الممارسة : أى أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوى الجديد تحت إشراف وضبط ، إن أفضل أشكال تعلم اللغات هى تلك التى تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها . . إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التى سوف يقف عليها الطالب . .

إن ما يعلمه المتعلم وما يمكن أن يعلمه هو الذى يحدد طبيعة التعلم .

٩- التوجيه الذاتى : أى أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده ، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتى - self direction . إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون . . ذلك أن النشاط اللغوى الذى يجرى بين جدران الفصل محدود . . إنه جزء صغير من النشاط اللغوى الذى يتحرك الدارس فيه خارج الفصل .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - يمكن النظر إلى المنهج كنظام فرعى والنظر إليه أيضاً كنظام رئيسى . وضح ذلك .
- ٢ - ما الذى يمكن أن نستفيد من النظرة التكاملية لعناصر المنهج ؟
- ٣ - ما الفرق بين الطريقة والمدخل والإجراءات ؟
- ٤ - لماذا شبه الكاتب طريقة التدريس بخيط المسبحة ؟ وضح ذلك ؟
- ٥ - وضح كيف تؤثر الأهداف فى اختيار طريقة التدريس ؟
- ٦ - ماذا يقصد الكاتب بقوله إن العلاقة بين طريقة التدريس والمحتوى علاقة جدلية ؟
- ٧ - اكتب فقرتين تشرح فيهما هذه العبارة : الكتاب المدرسى يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحى بها .
- ٨ - كيف تختلف أساليب التقويم فى رأيك باختلاف طريقة التدريس ؟
- ٩ - ناقش خمسة من معايير اختيار طريقة تدريس العربية كلغة ثانية .
- ١٠ - فى ضوء المعايير السابقة انقد إحدى الطرق التى تعلمت بها العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٣٥)

التقويم

أهميته ، مفهومه ، معايير

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يقدر دور التقويم في تطوير العملية التعليمية .
- ٢- أن يذكر بعض الأهداف التي يساعد التقويم في تحقيقها .
- ٣- أن يذكر ثلاثة تعريفات للتقويم كما وردت على لسان أشهر المختصين في هذا المجال .
- ٤- أن يقارن بين التعريفات المختلفة للتقويم مبيناً أوجه التشابه والاختلاف بينها .
- ٥- أن يشرح ، بلغته الخاصة ، التعريف الشامل لعملية التقويم كما ورد في هذه الوحدة .
- ٦- أن يستنتج من هذا التعريف أهم خصائص عملية التقويم .
- ٧- أن يعدل من أساليب التقويم التي يتبعها شخصياً في ضوء معايير التقويم الواردة في هذه الوحدة .
- ٨- أن يتفهم الجانب الإنساني في عملية التقويم ويقدر أبعاده .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

بعد كل عمل يؤدي يسأل الإنسان نفسه : ما الذي حصل عليه

بعد الجهد الذى بذله والوقت الذى ضيعه والمال الذى أنفقه؟
إنه يراجع نفسه ليقف على مدى ما حققه من أهداف كان قد حددها
سلفاً .

هذا الذى يقوم به الإنسان ليتأكد من مدى تحقيق أهدافه
هو ما نسميه بالتقويم evaluation . يقصد بالتقويم إذن تعرفه القيمة
أى تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أى وجه من أوجه النشاط
بالنسبة لهدف معين قد حدد من قبل .

والتقويم كما سبق أن أوضحنا عنصر أساسى من عناصر المنهج .
بل تنطلق منه دائماً مطالب التغيير وإعادة النظر فى مختلف عناصر
المنهج .

أهمية التقويم :

يساعد التقويم ، فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية ، فى تحقيق
ما يلى :

- ١ - تحديد مستوى الطلاب قبل البدء فى البرنامج حتى يمكن وضعهم
فى المستوى اللغوى المناسب .
- ٢ - مساعدة الطلاب على اختيار البرنامج المناسب لهم ، وتمكينهم
من التوجيه الذاتى المستمر فى ضوء ما يعرفونه عن مستواهم اللغوى
بشكل دورى .
- ٣ - قياس مدى تحصيل الطلاب فى المهارات اللغوية المختلفة وتعرف
مواطن القوة والضعف عندهم فنزيد من الأولى ونعالج الأخرى .
- ٤ - تطوير المنهج إذ أن التقويم المستمر من شأنه أن يوفقنا على مواطن
السهولة والصعوبة فى المنهج . كما يعرفنا بأنسب الطرق لتقديم
المعلومات .
- ٥ - تحفيز الطلاب والمعلمين على مواصلة العمل . ولا شك أن وقوف

الإنسان على نتيجة جهده بصفة مستمرة وعلى مواطن قوته وضعفه تحقيق ما نسميه بالتغذية الرجعية feedback وهى من شأنها بالتالى أن تحفز العاملين على بذل الجهد .

٦- المساعدة فى إصدار القرار . إن الهدف الأساسى من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها وذلك حتى يمكن إصدار بشأنها . والقرار هنا قد يكون إدارياً وقد يكون علمياً وقد يكون غير ذلك مما له صلة بالعملية التعليمية ككل . والتقويم بذلك يساعدنا على اتخاذ القرار .

٧- توعية الجمهور بقيمة البرنامج وتشجيعهم على الانضمام إليه . إن الجمهور الذى تتاح له فرصة التعرف على نتائج العمل بمعهد لتعليم العربية يزداد اقتناعاً به ورغبة فى المشاركة فى خدمته واستعداداً للانضمام إليه . .

مفهوم التقويم :

يختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية . فالنظرة التى تقصر التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات وقياساً مدى ما حصله الطلاب من معلومات . والنظرة التى توسع من مفهوم التربية توسع بالتالى من مفهوم التقويم ، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغير فى سلوك الطلاب معرفياً ووجدانياً ومهارياً (أو نفس حركياً) .

ولقد قدمت عدة تعريفات للتقويم نذكر بعضها فيما يلى : (١)

- يعرفه بلوم بقوله « مجموعة منظمة من الأدلة التى تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين . مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده » .

(١) وردت هذه التعريفات فى كتب كل من : جودت سعادة (٩) ، الدمرداش

سرحان (١٠) ، محمد عزت عبد الموجود وآخرون (٤٢) وفوزى طه ورجب الكلزة (٣٧) .

- يعرفه نورندريك بقوله « عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف » .

- يعرفه ساندرز قائلاً « التقويم هو تحديد قيمة شيء ما . ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة » .

- ويعرفه الدمرداش سرحان قائلاً « التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات يقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها » .

- أما التعريف الذي نعتبره شاملاً لعملية التقويم فهو « مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة (رشدى طعيمة ، ١٤ ، ص ٢) .

معايير التقويم :

في ضوء التعريفات السابقة يمكن لنا أن نشق معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من أهم هذه المعايير ما يلي :

١- ارتباط التقويم بأهداف المنهج : تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها ، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية

أو الفرعية ، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفكير في أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنهج إلى تكوينها .

٢ - شمول عملية التقويم : تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط ، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً . ولا شك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصرها على الشكل التقليدي للامتحانات .

٣ - استمرارية التقويم : التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها ، والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل الطلاب .

٤ - إنسانية التقويم : التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب إن كلاً منهما شريك في العملية التعليمية وينبغي أن يؤخذ رأى الطالب في قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك المعلم . إن الجانب الإنساني في التقويم يعني أيضاً أنه ليس عقاباً ولكنه استراتيجية فعالة لتعرف واقع الطلاب ومساعدتهم على النمو الشامل وهو وسيلة أيضاً لتحقيق قدر من العلاقة الإنسانية الطيبة بين المعلمين والطلاب إذ أنهم جميعاً مسؤولون عن العملية التعليمية شركاء في نتائجها .

٥ - عملية التقويم : إن التقويم الجيد هو الذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات . وهو الذي يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية سواء عند تحديد أهداف التقويم أو إعداد الأدوات أو تطبيقها أو جمع البيانات أو تحليلها . وهناك من الشروط العلمية

التي ينبغي أن تتوفر في أدوات التقويم سوف نتناولها عند الحديث عن الاختبارات اللغوية إن شاء الله .

٦- اقتصادية التقويم : التقويم الجيد أيضاً هو ذلك الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال . ليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوباً من التقويم يستغرق طويلاً في إعداد أدواته أو في تطبيقها أو في تحليل بياناتها . . ، إن التقويم الجيد هو ذلك الذي يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانيات ما دامت تحقق الهدف المنشود .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- إلى أي مدى يساعد التقويم في تصوير العملية التعليمية ؟
- ٢- اذكر ثلاثة من التعريفات التي قدمها الكاتب للتقويم في هذه الوحدة .
- ٣- ما التعريف الذي تعتبره شاملاً للتقويم ؟
- ٤- استنتج من التعريف السابق ثلاثة من خصائص عملية التقويم .
- ٥- كيف تبحث عن معنى كلمة (تقويم) في أحد القواميس والمعاجم العربية ؟
- ٦- استعن بأحد هذه القواميس أو المعاجم واكتب الكلمات ذات الصلة بكلمة (تقويم) ومعانيها .
- ٧- ناقش خمسة من معايير التقويم التي وردت في هذه الوحدة .
- ٨- إلى أي مدى تتوفر هذه المعايير في أساليب التقويم المتبعة في برامج تعليم العربية في بلدك ؟
- ٩- كيف يمكن النظر إلى التقويم كعملية إنسانية ؟

الوحدة رقم (٣٦)
التقويم
خطواته ، أنواعه ، مجالاته

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف الخطوات الأساسية التي تمر بها عملية التقويم .
 - ٢- أن يناقش بعض أنواع التقويم .
 - ٣- أن يميز بين التقويم البنائي والتقويم الختامي .
 - ٤- أن يعبر عن اقتناعه بضرورة تقويم كل جانب من جوانب العملية التربوية .
 - ٥- أن يحدد الصفات الأساسية لتقويم كل جانب من جوانب العملية التربوية .
 - ٦- أن يقدم ثلاثة مقترحات حول أساليب تقويم كل من الطالب والمعلم .
 - ٧- أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لمجالات التقويم في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٨- أن يستنتج أهم الفروق بين خطوات التقويم وخطوات البحث العلمي .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

تناولنا فى الوحدة السابقة الحديث عن أهمية التقويم ومفهومه ومعايره وفى هذه الوحدة نعرض لبعض القضايا الخاصة بخطواته وأنواعه ومجالاته .

خطوات التقويم :

فى ضوء التعريف السابق لمفهوم التقويم يتضح لنا أنه عملية معقدة تحتوى على الكثير من الأنشطة وتسير فى عدة خطوات (محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ٤٢ ، ص ١٥٤) هذه الخطوات هى :

- ١- تحديد الهدف من التقويم .
- ٢- تقرير المواقف التى يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف .
- ٣- تحديد كمية من المعلومات التى تحتاج إليها .
- ٤- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد .
- ٥- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة .
- ٦- تحليل البيانات وتسجيلها فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان فى هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .
- ٧- تفسير البيانات فى صورة يتضح بها المتغيرات والبدايل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس .
- ٨- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية فى تحسن الموقف أو الظاهرة أو السلوك

الذى نقومه وتعرف هذه الخطوة باسم التقييم وهى تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقييم التربوى .

أنواع التقييم :

تتنوع أشكال التقييم بتنوع النظرة إليه . ولقد أحصى الخبراء عدة أنواع للتقييم (ابراهيم الشبلى ، ١ ، ص ص ٣٢/٤٥) .

١ - بحسب وقت إجرائه فهناك تقييم تمهيدى وهناك تقييم تكوينى أو بنائى وهناك تقييم نهائى ثم هناك تقييم تتبعى .

٢ - بحسب الشمولية فهناك تقييم مكبر macro وتقييم مصغر أو جزئى micro .

٣ - بحسب المعلومات والبيانات فهناك تقييم كمي quantitative وتقييم كيفى qualitative .

٤ - بحسب القائمين به فهناك تقييم داخلى internal وخارجى external وداخلى وخارجى .

٥ - بحسب معالجة البيانات فهناك تقييم وصفى descriptive ومقارن comparative وتحليلى analytical .

٦ - بحسب الامتداد المكانى فهناك تقييم واسع global ومحلى local .

٧ - وبحسب الموقف من الأهداف فهناك تقييم معتمد على الأهداف goal - based وآخر بعيد عن الأهداف goal - free .

٨ - وبحسب فلسفته . فهناك تقييم تقليدى classical وآخر متطور أو إجرائى (operational transactional) .

وليس هدفنا فى هذه الوحدة تفضيل القول فى هذه الأنواع إلا أننا نود أن نقف فقط على نوعين أساسيين :

١ - التقييم البنائى أو التكوينى : formative evaluation وهو ذلك النوع من التقييم الذى يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج .

إنه يعنى بجمع المعلومات الدورية التي تساعد في مراجعة وتطوير البرنامج . ويجرى هذا النوع خلال الفصل الدراسي ويشمل امتحانات نصف الفصل الدراسي ، وأعمال السنة والاختبارات الشهرية وأساليب التقويم الأخرى التي يقوم بها المعلم أثناء الدراسة .

٢ - التقويم الختامي أو الإجمالي : sermmative evaluation وهو ذلك النوع الذي يتم عادة في نهاية البرنامج أو العام الدراسي بغرض وضع درجات أوضح شهادات أو إصدار قرار . وفي هذا النوع يؤخذ ، أيضاً ، بنتائج التقويم البنائي . أى تضم درجة الطالب التي حصل عليها على مدى العام الدراسي إلى درجة في الاختبار النهائي لتحديد مدى تقدمه وإصدار قرار شأنه إما أن ينقل لمستوى آخر أو يظل في هذا المستوى أو يعمل له برنامج علاجي . . أو غير ذلك من قرارات مناسبة .

مجالات التقويم :

التقويم كما سبق القول عملية تشمل مختلف عناصر المنهج . من أجل هذا نجد المعلم مطالباً بأن يعرف المجالات التي يمكن أن يمتد إليها التقويم . من هذه المجالات :

١ - تقويم الطالب : ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة . ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه . فهناك تقويم تشخيصي diagnostic وهناك تقويم لتحصيله achievement وهناك تقويم لكفاية اللغة proficiency وهناك تقويم لاستعداده aptitude وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب .

٢ - تقويم المعلم : ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفاية في عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج . وهناك أنواع مختلفة لتقويم المعلم منها تقويمه لنفسه self - evaluation وتقويم

الطلاب له وتقويم المشرفين له . . وتقويم الزملاء له - pear
evaluation وغير ذلك من أنواع ولكل نوع أساليب مناسبة للتقويم .

٣ - تقويم المنهج : ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه . وهناك مستويان لتقويم المنهج : المستوى الداخلى ونعني به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضها وبعض . كأن نسأل مثلاً - ماذا كانت أهداف المنهج ؟ إلى أى مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف ؟ هل كانت طريقة التدريس المختارة مناسبة لكل من الأهداف والمحتوى ؟ ثم ما هي أساليب التقويم المستعملة ؟ وما مدى مناسبتها لأهداف المنهج ؟

على المستوى الداخلى إذن يتم فحص عناصر المنهج بعمق وإبراز العلاقة بين بعضها وبعض . وتحديد أشكال التكامل الرأسى بين وحدات الفرع الواحد من المادة والتكامل الأفقى بين الفروع المختلفة من المادة (قراءة ، نحو ، نصوص . . الخ) . وبين المادة وغيرها من المواد (تدريس اللغة الأولى وتدريس اللغة الثانية ، تدريس اللغة الثانية والمواد الدراسية الأخرى) .

أما المستوى الخارجى لتقويم المنهج فيشمل البحث فى مدى قدرته على تحقيق أهدافه . وبيان أثره فى الطلاب والمجتمع الخارجى . . ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم .

٤ - تقويم الكتاب : يعتبر تقويم الكتاب جزءاً من أجزاء تقويم المحتوى العلمى الذى يشتمل عليه المنهج . إلا أن للكتاب المقرر مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى جعلت الخبراء يفردون له جانباً مستقلاً عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج . وقد أعدت لتقويم الكتاب أدوات مختلفة ، يقف على رأسها قائمة رابطة اللغات الحديثة Modern - language Association (MLA) التى تشمل على عناصر مختلفة لتقويم كتب ومواد تعليم اللغات الأجنبية . وفى مجال تعليم

العربية كلغة ثانية قَدَّم الكاتب أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية ضمت في كتابه دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (رشدى أحمد طعيمة ، ١٥ ، ص ص ٤٣٥ - ٤٦٠) .

٥- تقويم الوسيلة : الوسيلة التعليمية ، أيضاً ، عنصر من العناصر التى يشتمل عليها المنهج ، إلا أن الخبراء قد خصصوا لها من أساليب التقويم ما يتناسب مع كل نوع منها . ويتوفر الآن فى أقسام الوسائل المعنية وتكنولوجيا التعليم مجموعة من أدوات التقويم التى تتناسب مع طبيعة كل أداة وهدفها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- لماذا وصف الكاتب عملية التقويم بأنها عملية معقدة ؟
- ٢- ما أهم الخطوات التى ينبغى أن تسير فيها عملية التقويم ؟
- ٣- فى ضوء مراجعتك لخطوات التقويم السابقة ، استنتج ثلاثة من الفروق الأساسية بين التقويم والبحث العلمى .
- ٤- ناقش ستة من أنواع التقويم التى وردت فى هذه الوحدة .
- ٥- وضح الفرق بين التقويم البنائى والتقويم الختامى .
- ٦- ما دور كل من النوعين السابقين فى اتخاذ القرار ؟
- ٧- صف ، بلغتك الخاصة ، ثلاثة من مجالات التقويم .
- ٨- أى مجالات التقويم السابقة أكثر شيوعاً فى معهدك ؟ وكيف يحدث ؟

البَابُ
الثَّامِنُ

الأسباب النفسية
للمنهج.

الوحدة رقم (٣٧)
النمو الإنساني
خصائصه ، مطالبه

أولا : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على بعض المفاهيم الحديثة في دراسة النمو الإنساني .
 - ٢- أن يُلمَّ بحقائق النمو الإنساني ومطالبه .
 - ٣- أن يتقبَّل الفروق بين الأفراد من حيث مظاهر النمو .
 - ٤- أن يَعْرِض مفهوم مطالب النمو بلغته الخاصة .
 - ٥- أن يَقْدِّر قيمة النظرة التكاملية لظواهر النمو الإنساني .
 - ٦- أن يدرك العلاقة بين كل مراحل من مراحل نمو الفرد من حيث مطالب النمو .
 - ٧- أن يبتكر خمسة من الأساليب التي يطبق فيها مفهوم مطالب النمو عند بناء منهج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٨- أن يُعيد تقسيم مطالب النمو إلى مجالات عامة مثل : النمو الجسمي ، النمو العقلي ، النمو الانفعالي ، النمو الاجتماعي . .
 - ٩- أن ينقد أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية في بلده في ضوء حقائق النمو ومطالبه .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يستند المنهج إلى مجموعة من الأسس النفسية ، منها ما يخص الطالب ، ومنها ما يخص المعلم ، ومنها ما يخص عملية التعليم والتعلم . .

وليس من مهام هذا الكتاب التعرض بشكل تفصيلي لكل أساس من هذه الأسس ولكن تعتبر الإشارة إلى بعضها أمراً بالغ الأهمية ونحن بصدد الحديث عن إعداد منهج لتعليم العربية كلغة ثانية .

وفي هذه الوحدة سوف نتناول بشيء من التفصيل جانب النمو الإنساني فنعرض لبعض حقائقه ، ثم نناقش مفهوم مطالب النمو .

خصائص النمو :

انتهت الدراسات التي أجريت على النمو الإنساني إلى عدد من الحقائق العامة التي تجملها لنا كتب علم نفس النمو كالتالي :

- ١ - النضج والتعلم عاملان متشابكان في عملية النمو . . ومن ثم لا يستطيع الإنسان تعلم شيء لم يكن مستعداً له .
- ٢ - النمو عملية مستمرة متدرجة ، تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي .
- ٣ - النمو الإنساني يسير في مراحل ، ولكل مرحلة سماتها .
- ٥ - ينمو الفرد نمواً داخلياً كلياً . . ويتأثر نموه بالظروف الداخلية والخارجية .
- ٦ - النمو عملية معقدة ، جميع مظاهره متداخلة تداخلاً وثيقاً ، مترابطة ترابطاً موجباً إلى حد كبير .

- ٧ - الفروق الفردية واضحة في النمو . . وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين به .
- ٨ - يسير النمو من العام إلى الخاص . . ومن الكل إلى الجزء .
- ٩ - الطفولة هي مرحلة الأساس بالنسبة للنمو في مراحلها التالية .
- ١٠ - يصبح النمو أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الفرد .

مطالب النمو :

يعرف « هافجهرست » Havighurst مطالب النمو-developmen tal task بأنه مطالب ينشأ في رحلة معينة من حياة الفرد ، وإنجاز ناجح يؤدي إلى سعادته ونجاحه في مطالب تالية ، بينما يؤدي الفشل للتعاسة وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة تحقيق المطالب التالية .

وتظهر بعض هذه المطالب كنتيجة للنمو العضوى ، مثل تعلم المشى في سن معينة من حياة الطفل ، وبعضها ينتج عن الآثار والضغوط الثقافية للمجتمع القائم مثل تعلم القراءة والكتابة ، وبعضها ينتج من القيم التي يعيش بها الفرد ومن مستوى الطموح الذي يهدف إليه . مثل اختيار المهنة المناسبة والاستعداد لمزاومتها .

وبذلك تنتج مطالب النمو من تفاعل هذه العوامل الثلاثة مع بعضها ، أى هي نتاج النواحي التالية :

- ١ - مظاهر النمو العضوى .
- ٢ - آثار الثقافة القائمة .
- ٣ - مستوى طموح الفرد (فؤاد البهى السيد ، ٣٥ ، ص ص ٨٥ / ٨٧) .

وهناك مطالب للنمو في كل مرحلة من مراحل حياة الإنسان . وقد أجمل فؤاد البهى في المرجع السابق الإشارة إليه هذه المطالب فيما يلي :

(أ) مطالب نمو المهد والطفولة المبكرة - من الميلاد إلى ست سنوات :

- ١- تعلم المشى .
- ٢- تعلم الأكل .
- ٣- تعلم الكلام .
- ٤- تعلم التحكم فى عمليتي التبول والإخراج .
- ٥- تعلم الفروق الجنسية .
- ٦- الوصول إلى مستوى الاتزان العضوى الفسيولوجى .
- ٧- تكوين مدركات ومفاهيم بسيطة عن الحقائق الاجتماعية والطبيعية .
- ٨- تعلم العلاقات الاجتماعية العاطفية التى تربط الطفل بأبويه وإخوته ، والأفراد الآخرين .
- ٩- بدء تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ ، والخير والشر ، وتكوين الضمير .

(ب) مطالب نمو الطفولة المتأخرة من ٦ إلى ١٠ أو ١٢ سنة :

- ١- تعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة .
- ٢- يكون الفرد اتجاهها عاما حول نفسه ككائن حى ينمو .
- ٣- يتعلم الفرد كيف يصاحب أقرانه .
- ٤- يتعلم الفرد دوره الجنسى فى الحياة .
- ٥- تعلم المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة والحساب .
- ٦- تكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية .
- ٧- تكوين الضمير ، والقيم الخلقية ، والمعايير السلوكية .

٨- تكوين الاتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية المختلفة والمنظمات الاجتماعية .

(ج) مطالب نمو البلوغ والمراهقة من ١٢ إلى ٢١ :

- ١- يتقبل الفرد التغيرات التي تحدث له نتيجة لنموه الجسمي .
- ٢- تكوين علاقات جديدة مع الرفقاء من كلا الجنسين .
- ٣- استقلال عاطفي عن الوالدين وعن الكبار .
- ٤- الوصول إلى مستوى الاطمئنان على الاستقلال المالي .
- ٥- اختيار المهنة والاستعداد لها .
- ٦- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للمواطنة الصالحة .
- ٧- تقبل المسؤولية الاجتماعية .
- ٨- الاستعداد للزواج وتكوين حياة عائلية .
- ٩- تكوين قيم سلوكية تتفق والفكرة العلمية الصحيحة عن العالم المتطور الذي يعيش الفرد في إطاره .

(د) مطالب نمو الرشد المبكر من ٢١ إلى ٤٠ سنة :

- ١- بدء العمل في المهنة التي اختارها الفرد لنفسه .
- ٢- اختيار الزوج أو الزوجة .
- ٣- تكوين الأسرة .
- ٤- تربية الأولاد .
- ٥- إدارة البيت .
- ٦- تحمل المسؤولية الوطنية .
- ٧- اكتشاف الجماعة البشرية التي تتفق وشخصية الفرد ، والمشاركة في نشاطها .

(هـ) مطالب نمو وسط العمر من ٤٠ إلى ٦٠ سنة :

- ١- الوصول إلى التحمل الكامل للمسئولية الوطنية والاجتماعية .
- ٢- تكوين مستوى اقتصادى صحيح ، والمحافظة عليه .
- ٣- مساعدة الأبناء المراهقين للتغلب على أزمات هذه المرحلة حتى يصلوا إلى المستوى الصحيح المرشد .
- ٤- تكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة من الحياة .
- ٥- تعميق العلاقة القائمة بين الزوجين على أساس من التفاهم الصحيح والألفة الأصلية .
- ٦- تقبل التغيرات الجسمية التى تحدث فى هذه المرحلة من العمر والتكيف لها .
- ٧- تقبل الآباء والشيوخ ، ومعاملتهم معاملة طيبة ، والتكيف لأسلوب الحياة المناسبة لهم .

(و) مطالب نمو الشيخوخة من ٦٠ سنة إلى نهاية العمر :

- ١- التكيف بالنسبة للضعف الجسمى ، والمتاعب الصحية المصاحبة لهذه المرحلة من الحياة .
- ٢- التكيف بالنسبة للإحالة على المعاش أو نقص الدخل الشهرى .
- ٣- التكيف لموت الزوج أو الزوجة .
- ٤- تنمية وتعميق العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأقران .
- ٥- تقبل الواجبات الاجتماعية والوطنية .
- ٦- تهيئة الجو المناسب للحياة الصالحة لهذه السن .

ولقد كان من الممكن الاقتصار على مطالب النمو فى المراحل العمرية التى تهم خبراء تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وهى المراحل التى تبدأ بالطفولة المتأخرة وتنتهى بمرحلة وسط العمر

(٦٠/٤٠) . إذ أنها المراحل التي تهتم معظم الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

إلا أننا آثرنا أن تكتمل الصورة في أذهان الدارسين حتى يدركوا العلاقة بين كل مرحلة وأخرى وحتى يواجهوا أية ظروف يلتقون فيها بدارس يقع سنه في أية مرحلة عمرية منها .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ناقش خمسة من أهم الحقائق التي تعلمتها عن النحو الإنساني .
- ٢ - ما الفرق في رأيك بين حقائق النمو ومطالبه ؟
- ٣ - ماذا يقصد بمطالب النمو؟ ومن صاحب التعريف الذي عرضته الآن ؟
- ٤ - تنتج مطالب النمو من تفاعل عوامل ثلاثة . ما هي ؟ وما الفرق بينهما ؟
- ٥ - من خلال تفهمك لمطالب النمو بين إلى أى مدى تتداخل مظاهر النمو ؟
- ٦ - استخلص من مطالب النمو التي درستها في هذه الوحدة أهم مظاهر النمو العقلي .
- ٧ - ما موضوعات القراءة التي تراها مناسبة للطلاب في مرحلة البلوغ والمراهقة عند تعلمهم العربية كلغة ثانية ؟
- ٨ - ما أهم المبادئ التي ينبغى مراعاتها عند وضع منهج لتعليم العربية كلغة ثانية للكبار (من سن ٦٠/٢١) ؟
- ٩ - إلى أى مدى كانت مناهج تعليم العربية في بلدك مراعية لحقائق النمو ومطالبه ؟

الوحدة رقم (٣٨)
التعلم الإنساني
مفاهيمه ومتغيراته

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يقف على الفروق الدقيقة بين المفاهيم الخاصة بالتعلم .
 - ٢- أن يدرك التكامل بين المتغيرات المؤثرة في عملية التعلم .
 - ٣- أن يقدر قيمة التعرف على ما لدى الطالب من إمكانات قبل بدء عملية التعلم ..
 - ٤- أن يلخص نموذج كارول المتعلم موضعاً المقصود بكل متغير فيه .
 - ٥- أن يطبق هذا النموذج على عملية تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ..
 - ٦- أن يرفض إرجاع عملية التعلم أو فشلها إلى عامل واحد .
 - ٧- أن يُعيد تنظيم العلاقة بين متغيرات التعلم في شكل جديد .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

يصادف المرء عند الحديث عن تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مصطلحات ومفاهيم تستخدم أحياناً في غير مكانها . من هذه المصطلحات تعلم اللغة language learning والخبرة اللغوية

language experience وممارسة اللغة language practice والتدريب على اللغة training . ويمثل ما يحدث خلط بين هذه المفاهيم ، يحدث خلط مشابه بين المتغيرات التي تسهم في إحداث عملية التعلم . وبهنا توضيح هذه الفروق في الوحدة الحالية .

النضج والتعلم :

منذ أن يولد الكائن الحي وسلوكه في حالة تغير مستمر ، أيًا كان شكل هذا التغير أو مظهره أو نتيجته . هذا التغير قد يكون نتيجة لعمليات النمو الطبيعية وقد يكون نتيجة عوامل طارئة وقد يكون نتيجة عوامل طارئة وقد يكون نتيجة تدريب وممارسة . فإذا كان مصدر التغير في سلوك الفرد راجعاً لعمليات النمو الطبيعية سمي بالارتقاء development ويشير هذا المصطلح إلى « حدوث تغيرات شبه دائمة في بنية وسلوك الكائن العضوي وتنظيمها ترتبط ارتباطاً منتظماً بالعمر الزمني » (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٣٤ ، ص ٩٤) .

هذه التغيرات الارتقائية قد تدل على تقدم أو تحسين مضطرد كما يحدث في الطفولة وقد تدل على تدهور وتقهقر كما يحدث في الشيخوخة وسواء أكانت تقدماً أم تدهوراً فإنها محصلة تفاعل عوامل « الفطرة » و « الخبرة » في سلوك الأفراد . وتشمل عوامل النظرة هذه مفهوم « النضج » بينما يشمل عوامل الخبرة مفهوم « التعلم » .

النضج إذن هو « العملية الارتقائية » التي تحدث في الكائن العضوي تغيراً في الأبنية والوظائف وأنماط السلوك المرتبطة بهما وطرق التكيف المميزة لنوعية البيولوجي مستقلاً نسبياً عن فرص التدريب والتعلم والخبرة (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٣٤ ، ص ٩٥) .

من هذا نلمس الفرق بين النضج والتعلم . إن كليهما تغير في السلوك إلا أننا قبل أن نخلط بينهما يجب أن نلاحظ هذا التغير . فإذا كان ناتجاً عن عملية النمو الطبيعية التي يمر بها الكائن الحي ،

أو كان ناتجاً عن تعب أو مرض أصابه لم يكن هذا التغير تعلماً . ليس كل تغير في السلوك إذن يعتبر تعلماً . إذ لا بد من توفر شروط أخرى كي نصف هذا التغير بذلك . .

ويقرر زكى صالح . أن التعلم كما نستدل عليه ونقيسه هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر في الكائن الحي تأثيراً وقتياً معيناً (أحمد زكى صالح ، ٣ ، ص ٢١) .

الخبرة والممارسة :

وهنا يثار السؤال حول مفهوم الخبرة . الخبرة كما حددها جون ديوى هي كل شكل من أشكال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به . والبيئة environment مفهوم يتسع ليشمل كل المؤثرات التي يتصل الفرد بها وليس فقط البيئة بمفهومها الضيق الذي يقتصر على الجانب الجغرافي .

عندما نقول إذن أن محمداً لديه خبرة لغوية ، معنى هذا أنه اتصل باللغة كجزء من بيئته ، واكتسب شيئاً عنها . وهو بذلك يتميز عن غيره ممن لم يتصل باللغة أو اتصل بها بقدر أقل من محمد .

أما عن الممارسة فنحن ببساطة نكرر حدوث نفس الاستجابة في مواقف مختلفة وعندما نصف فلاناً بأنه يمارس اللغة فإنما نعني أنه على اتصال مستمر بها . يستمع إذاعاتها ويقرأ صحفها ويتكلم مع أهلها ويكتب لهم . أو يمارس شيئاً من هذا .

ويرتبط بهذين المفهومين مفهوم التدريب . إذ يدل على تعرض الفرد لموقف أو مجموعة من المواقف التي يتلقى فيها توجيهاً منتظماً بهدف تغيير سلوكه . والتدريب اللغوي معناه تعريض الطالب لمجموعة

من الأنشطة المنظمة التي يمارس من خلالها اللغة تحت إشراف المعلم بهدف تثبيت مهارة لغوية معينة لديه .

نموذج كارول للتعليم :

التعلم كى يحدث لا بد له من نوعين من المتغيرات . متغيرات داخلية تمكن في الفرد نفسه ومتغيرات خارجية يتحكم فيها . يوضح هذه المتغيرات نموذج كارول J. B. Carroll للتعلم المدرسى A model of school learning ويشرح هذا النموذج المعادلة الآتية :

$$\text{اجادة مهمة معقدة} = \frac{\text{كفاية العرض} + \text{فرص التعلم}^{(1)}}{\text{الذكاء العام} + \text{الاستعداد} + \text{الدافعية}}$$

وتعلم اللغات الثانية نوع من المهام المعقدة التي ينطلق عليها هذا النموذج فلا بد من توفر خمسة شروط لإكمال عملية تعلم اللغة الثانية . هذه الشروط هي :

١ - متغيرات خاصة بعملية التعليم : instructional variables وهما كفاية العرض ويقصد بها كارول نوعية التعليم quality of instruction سواء فيما يخص إعداد المناهج أو المواد التعليمية أو تصميم الوسائل التعليمية أو استخدامها أو أساليب التقويم . . أو غير ذلك من مجالات ترتبط بنوعية التعليم المقدم .

والمتغير الثاني هنا هو فرص التعليم ويقصد كارول بذلك قدر الوقت المخصص بالفعل لتعليم المهمة . ليست العبرة في رأى كارول

1 — The successful mastery of a complex task =
adequacy of presentation + opportunity for learning.

I. Q + aptitude + motivation

(Carroll, J. B. 60)

بطول الوقت الذى يقضيه الدارس فى الفصل وإنما العبرة بالطريقة التى يستثمر بها هذا الوقت . فتدريس ساعة يركز فيها الطالب نفسه للتعلم أفضل من ثلاث ساعات ينشغل فيها ذهنه بغير الموقف التعميمى . كما أن التمرين الموزع أفضل من المركز أحياناً . فتدريس ثلاث ساعات موزعة على ثلاثة أيام أفضل من ثلاث ساعات فى جلسة واحدة .

هذان المتغيران ، كفاية العرض وفرص التعلم يستطيع المعلم إلى حد كبير التحكم فيهما ويسئل عن مدى ضبطه لهما .

٢ - متغيرات خاصة بالطالب : student variables وهى ثلاثة

هى :

- الذكاء العام I. Q. ويقصد به كارول قدرة الفرد على أن يفهم التعليم . والذكاء كما نعلم هو العنصر الأساسى اللازم لإجادة أي مهمة عقلية معقدة .

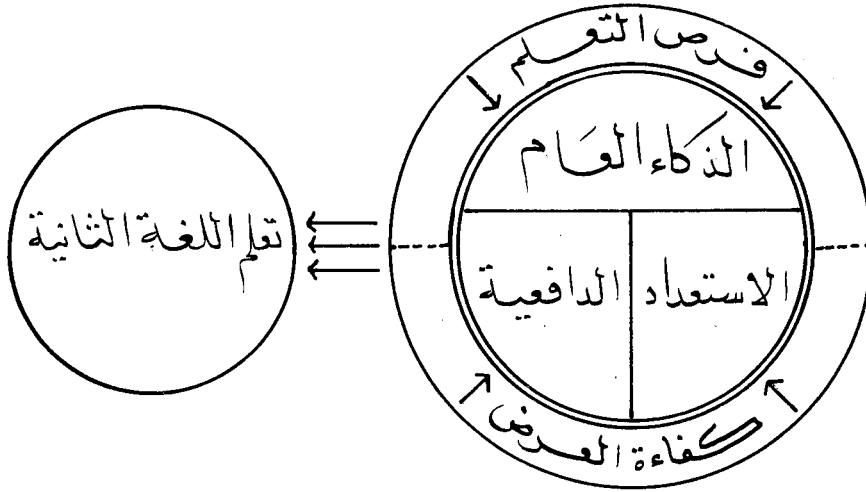
- الاستعداد ويقصد به كارول ، إجرائياً ، كمية الوقت الذى يحتاجه الفرد لتعليم المهمة . والاستعداد اللغوى يعنى مدى ما لدى الطالب من إمكانيات تيسر له عملية تعلم اللغة . كأن يكون ذا قدرة على تمييز الأصوات . وقدرة على نطقها ، وحس لغوى يمكنه من إدراك الفرق بين التراكيب . . الخ . ولا علاقة هنا بين الذكاء والاستعداد . فليس من اللازم أن يكون الفرد الذى يحرم من إمكانيات تعلم اللغة غيباً . . ويختلف الاستعداد بالطبع باختلاف نوع التعلم . فالاستعداد لتعلم لغة أجنبية يختلف بلا ريب عن الاستعداد لتعلم القراءة أو حتى الترجمة .

- الدافعية . ويقصد كارول بها إجرائياً ، قدرة الفرد على المثابرة perserverance فى مواصلة التعلم . والمثابرة هنا شرط أساسى لإجادة المهنة . ولقد يفشل كثير من الأذكياء فى دراستهم لاشيء إلا لأنهم يفتقرون إلى المثابرة . والمتغيرات الداخلية لا سيطرة

للمعلم عليها . وإنما هي بلا شك تتأثر بنوع المتغيرات الخارجية المحيطة بها .

العلاقة بين المتغيرات :

قد يساعد الرسم التالي على توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات :



ومن هذا الرسم يتضح أن المتغيرات الخارجية (فرص التعلم + كفاءة العرض) قد تؤثر على المتغيرات الداخلية (الذكاء والاستعداد والدافعية) فقد تزيد الخبرة التعليمية من دافعية الطالب ، وقد تستثمر استعداداه وقد تنمي ذكائه وقد يحدث عكس هذا كله . ومن محصلة هذه المتغيرات الخمسة يحدث تعلم اللغة الثانية كمهمة عقلية معقدة .

تطبيقات تربوية :

ما معنى هذا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟
نستطيع أن نخرج من هذا كله بعدة تطبيقات من أهمها :
- أن تعلم اللغة عملية عقلية معقدة تتكامل لإنجازها عدة متغيرات .

- ينبغي أن نأخذ المتغيرات الخاصة بالطلاب مأخذ الاعتبار . فتأكد من دافعيّتهم لتعلم اللغة واستعدادهم لذلك ومدى ما لديهم من ذكاء .

- ينبغي أن نوفر أفضل الظروف للمتغيرين الخاصين بعملية التعليم .

- لا ينبغي أن نرجع نجاح الطالب أو فشله في تعلم اللغة إلى متغير واحد إذ تشترك المتغيرات المختلفة في المسؤولية . .

- هناك فرق بين التعليم والتعلم . قد يأخذ التعليم مكانة ، إذا توفرت فرص التعلم وكفايته ، بينما لا يحدث تعلم . وذلك عندما تفتقد إلى المتغيرات الداخلية المعاونة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما المقصود بالتعلم ؟
- ٢- ما الفرق بين المتغيرات الناتجة عن التعلم والمتغيرات الارتقائية ؟
- ٣- هل توجد عوامل أخرى تؤدي إلى التغير في سلوك الإنسان ؟ ما هي ؟
- ٤- بين الممارسة والتدريب والخبرة علاقة . وضحها .
- ٥- ما المتغيرات التي يرى كارول أنها مسؤولة عن التعلم المدرسي ؟
- ٦- إلى أي مدى يمكن التحكم في المتغيرات الداخلية ؟
- ٧- في ضوء نموذج كارول للتعلم ، بين أكثر الأسباب شيوعاً وراء فشل بعض الطلاب في تعلم العربية كلغة ثانية .
- ٨- بم تنصح المسؤولين عن إعداد برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء هذا النموذج ؟

الوحدة رقم (٣٩)
التعلم الإنساني
نظرياته ، خصائصه

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم .
 - ٢- أن يعبر عن رغبته في مزيد من القراءة حول نظريات التعلم .
 - ٣- أن يستنتج خمسة من التطبيقات التربوية لمظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٤- أن يناقش أنماط التعلم كما وردت في نموذج جانبيه Gagne .
 - ٥- أن يذكر بعض الأمثلة التطبيقية لنموذج جانبيه في تعلم العربية كلغة ثانية .
 - ٦- أن يُبرز الفرق بين أنماط التعلم وخصائصه .
 - ٧- أن ينقد بعض المفاهيم السائدة بين زملائه حول خصائص التعلم في ضوء ما ورد في هذه الوحدة .
 - ٨- أن يناقش بعض نتائج الدراسات التي أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى .
 - ٩- أن يستنتج بعض خصائص تعلم اللغة الثانية في ضوء النتائج السابقة .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

في هذه الوحدة تعرض لبعض القضايا المتصلة بسلوكية التعلم . فنناقش بإيجاز مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم . ثم نعرض لأحد أنماط التعلم الشائعة فالخصائص الأساسية للتعلم ثم خصائص التعلم اللغوي .

نظريات التعلم :

ليس هذا بالمجال المتسع لسرد النتائج التي انتهت إليها كافة نظريات التعلم أو دراساته . من هنا رأينا أن نقتصر على ما يجمع بين هذه النظريات وما نراه واجب الاعتبار عند إعداد منهج لتعليم اللغة العربية .

تجمل لنا رمزية الغريب أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم كالتالي (رمزية الغريب ، ١٩ ، ص ص ٣٧٤ - ٣٨٤) :

١- إن أى نوع من أنواع السلوك الذى يقوم به الفرد ينشأ من تفاعل عاملين :

- ×× دوافع وحاجات ذاتية باطنية .
- ×× ظروف البيئة المحيطة وما بها من خواص تجذب الفرد أو تنفره منها .

٢- اتفقت النظريات السابقة على التقليل من أهمية التكرار .

٣- اتفقت نظريات التعلم المختلفة أيضاً فيما بينها على موقف الثواب والعقاب في عملية التعلم .

٤- تتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التدريب

من موقف إلى آخر يتناسب مع درجة التشابه بين الموقفين في المعنى أوفى التركيب .

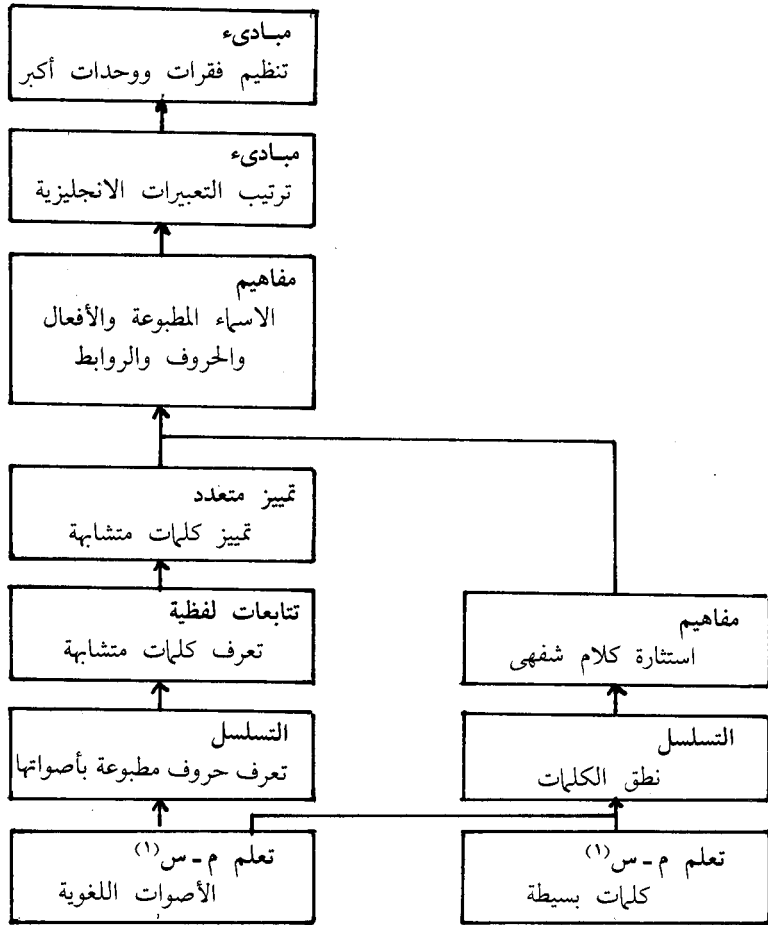
٥ - تتفق نظريات التعلم المختلفة على أن الموقف الذي يستجيب له الكائن موقف معقد . يتكون من عدد من المثيرات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكوين نمط تنبهي معقد .

أنماط التعلم :

قدمت لأنماط التعلم learning types تصميمات مختلفة إلا أننا سوف نقتصر هنا على ذكر تصميم جانبيه لأنماط التكلم وتسمى : نظرية جانبيه الهرمية Gagne Hierorchical Theory وفيها يطرح « جانبيه » فكرة أنماط التعلم ويقسمها إلى ثمانية أنماط أو فئات مرتبة في شكل هرمي إذ أن كل واحدة تتضمن سابقتها . وقد قدم « جانبيه » نموذجاً لتعليم القراءة طبق فيه هذا التصنيف الهرمي .

وفي هذا النموذج رتب « جانبيه » مكونات هذه العملية في شكل هرمي تصاعدي ، يبدأ من أسفل ، ويقترح « جانبيه » أن التخطيط لعملية تعليم القراءة يمكن أن يبدأ بهذا الترتيب . فالخطوات الأدنى في التصنيف الهرمي يجب أن يسيطر عليها الطالب قبل التعرض لما يعلوها (Gagne, R., 70 P. 175) وفيما يلي نموذج « جانبيه » :

بنية التعلم لموضوع تعلم القراءة عند جانبيه :



(1) م - س = مثير - استجابة .

خصائص التعلم الأساسية :

تعرض لنا كتب علم النفس الخصائص الأساسية للتعلم . وقد أجمالها الدمرداش سرحان (الدمرداش سرحان^(١)) ، ص ١٠ ص ص ٨٨ / ٩٠) فيما يلي :

- ١ - يقوم التعليم على أساس إيجابية التلميذ ونشاطه .
- ٢ - تتوقف قيمة التعلم ونتائجه على الدوافع والحاجات التي وراءها .
- ٣ - إن وظيفة المعلم تقتصر على تهيئة الظروف المناسبة أمام كل تلميذ لكي يعلم نفسه أو يتعلم .
- ٤ - ينبغي أن يبدأ التعلم بواقع الفرد وألا يتجاهل خبراته السابقة .
- ٥ - التعلم عملية كلية .
- ٦ - التعلم يؤدي إلى تعديل السلوك .
- ٧ - إن أفضل التعلم ما يثير التفكير ويعمل على تنمية القدرات الابتكارية .
- ٨ - التعلم يتوقف على الاستعدادات الفردية .
- ٩ - ينبغي أن يستهدف المتعلم تحقيق أهداف تربوية واضحة سليمة تتفق مع حاجات التلاميذ ومطالب مجتمعهم وتتهدى بالفكر التربوي المعاصر .
- ١٠ - التعليم الجيد يتطلب اتقان مهارات من جانب المعلمين .

خصائص التعلم اللغوي :

نخلص من الدراسات التي أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم مهاراتها بمجموعة من النتائج من أهمها :

(١) المناهج المعاصرة - الدمرداش سرحان ص ٨٨ / ٩٠ .

١- حول مكانة اللغة في التطور النفسى للفرد لاحظت الدراسات أن دعم اللغة الأم وإثراءها هما اللذان يمكنان من نمو نفسى مترن ، وتفتح ذهنى خصب كما أن هذه اللغة الأم هى التى تمكن من تجنب القطيعة بين المدرسة ووسط الطفل العائلى وتمثل وسيلة اندماج وتلاؤم فعالة . (البشير بن سلامة ، ٥ ص ٨) .

٢- حول دور اللغة فى تنشئة الإنسان ، انتهت الدراسات إلى أن للغة دوراً أساسياً فى تكوين البيئة الفكرية للإنسان ، وأن لها دوراً فى تنظيم الواقع وتكيفه كما ذكرت بالعلاقة المتينة بين لغة الإنسان ونظرته إلى الكون .

٣- يكتسب الإنسان لغته الأم فى إطار موقف اجتماعى ، أى نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به .

٤- يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية فى اكتساب اللغة الأولى . ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها : صحة النموذج الذى يقلده الطفل ، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج . وتتوقف هذه المطابقة أيضاً على عوامل منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجياً ونفسياً ولغوياً ، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكاناتها .

٥- اللغة سلوك . . والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الطلاب لهذا السلوك .

٦- فى دراسة حول العلاقة بين المعنى والحفظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدى فقط إلى تعلم أسرع من المواد عديمة المعنى ، وإنما تؤدى أيضاً إلى حفظها لفترات أطول .

٧- بتحليل عملية التعلم اللفظى لوحظ أن الفرد يحاول أن يجد نوعاً من التكامل بين الاستجابات اللفظية .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم؟
- ٢ - ما المقصود بالشكل الهرمي التصاعدي في نموذج جانبيه؟
- ٣ - تحدث مرتبة التسلسل (نطق الكلمات) نتيجة عمليتين سابقتين . كيف ذلك؟
- ٤ - استنتج من نموذج جانبيه مراحل تعلم القراءة .
- ٥ - ما الفرق في رأيك بين المبادئ والمفاهيم في نموذج جانبيه .
- ٦ - إلى أي مدى يمكن الاستفادة من هذا النموذج في تعليم العربية كلغة ثانية؟
- ٧ - ميز بين أنماط التعلم وخصائصه .
- ٨ - ما أهم النتائج التي انتهت إليها الدراسات حول اكتساب اللغة الأولى؟
- ٩ - استنتج خمسة من الفروق بين عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية؟
- ١٠ - بم توصي خبراء وضع مناهج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء ما درسته حول التعلم في هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٤٠)
الدوافع
مفهومها ، وأهميتها ، وأنواعها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يتعرف على التعريف الإجرائي لكلمة « دافع » .
- ٢- أن يقدر أهمية الدوافع في تعلم العربية كلغة ثانية .
- ٣- أن يميز بين الدوافع والحوافز .
- ٤- أن يقابل بين الدوافع الفرضية والدوافع التكاملية من حيث تأثير كل منهما في تعلم اللغة الثانية .
- ٥- أن يقف على نتائج بعض الدراسات العلمية حول الدوافع ودورها في تعلم اللغة الثانية .
- ٦- أن يذكر أمثلة تطبيقية لكل من الدوافع الفرضية والتكاملية في تعلم العربية .

ثانياً : المحتوى

مفهوم الدوافع :

الدافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد . فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظل يشعر بالتوتر وبالضيق ، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدافع الذي حركه نحو ذلك كله .

أهمية الدوافع :

للدافعية تأثير كبير في تعلم اللغة الثانية . ومع اختلاف علماء النفس حول هذا التأثير إلا أنهم يجمعون على حقيقتين هامتين : أولاهما أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه ، وحافز يشده إلى تعلم شيء ما كان ذلك أدهى إلى إتمامه ، وتحقيق الهدف منه ، خاصة في أشكاله المعقدة ، ومهاراته المتشابكة ، وثانيهما : أن وراء الكثير من حالات الفشل في التعلم فقدان الدافع . ولقد أثبتت دراسات كثيرة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين . من هذه الدراسات دراسة پوليتزر التي أجراها على طلاب أمريكيين يدرسون اللغتين الفرنسية والأسبانية والتي انتهى منها إلى أن فقدان الدافع لتعلم هاتين اللغتين كان وراء عجز الضعاف من الدارسين (Politzer, R, 88, pp : 15 - 91) وينقسم الحديث عن دوافع تعلم اللغة الثانية إلى ثلاثة أقسام ، أولها أولها يختص بأنواع الدوافع وثانيها يختص بأنواع الحوافز وثالثها يختص بشدة الدوافع .

١- أنواع الدوافع :

تفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة الثانية . هذان النوعان هما : الدوافع الغرضية instrumentel motivation أو الذرائعية أو الوسيطة . والدوافع التكاملية integrative motivation إن الدارس الذي تحركه دوافع غرضية لتعليم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة قصيرة المدى كأن تكون سعياً وراء وظيفة شاغرة أو رغبة في قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة ، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين requirement أو استعداداً للحصول على درجة علمية أو حرصاً على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة أو استجابة لشعائر دينية ليعلمهم أداؤها بهذه اللغة . المهم في ذلك أن الدارس الذي توجهه

مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذي يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته ويستوفي معه غرضه . أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض محدد أو لإشباع حاجة وظيفية معينة ، أن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم . إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئاً من التكامل . ومثل هذا الدارس غالباً ما يكون واسع الأفق غزير الاطلاع ، عميق التفكير ، سمحاً في تقبل الآخرين ، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة ، أو إحساس بالأفضلية ، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً . إنه يحترم ثقافتهم ، إن لم يتقبلها . ويؤمن أن أسلوبه في الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها ، إن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة .

ولقد ثبت من دراسة پوليتزر السابقة ، وكذلك من بعض الدراسات الأخرى أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع التكاملية ، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية .

وفي مجال تعليم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة لهذين النوعين من الدوافع . أن من بين من يتعلم هذه اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محددة ، تنتهي بانتهائها الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها . إن منهم من يدرسها طمعاً في وظيفة في بلد عربي (كالعاملين بشركات البترول وغيرها) ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامي كالصلاة ، ومنهم من يدرسها من أجل

قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربي وتعرف آثاره أو منهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية .

في كل هذه الحالات يظهر لنا الغرض الواضح والغاية المحددة والهدف القريب من وراء تعلم العربية . وهذه الأشكال المختلفة من الدوافع هي ما نطلق عليها بالدوافع الغرضية أو الذرائعية . وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمي العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفي وإنما يدرسها لكي يتصل بالإنسان العربي من خلال ثقافته ، إنه يريد أن يتعرف أبعاد هذه الثقافة العربية ، وعلى شخصية الإنسان العربي قيمه واتجاهاته وميوله ودوافعه ، ويتسم أولئك الذين يتعلمون العربية من أجل هذا الهدف بأنهم بشكل عام ، يحترمون الثقافة العربية ، ويريدون معاشة أنماط من الثقافة الشرقية التي تختلف كثيراً أو قليلاً عن أنماطهم الثقافية سواء في النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة .

٢ - الحوافز الداخلية والخارجية :

وتقودنا التفرقة بين الدوافع التكاملية والدوافع الذرائعية إلى تفرقة بين الحوافز الخارجية والحوافز الداخلية فالحوافز الداخلية هي تلك التي تنبع من ذات المتعلم وتستحثه على تعلم ما يريد تعلمه . أنها أمر داخلي يشعر به ويدفعه على مواصلة السير وتحمل المشاق من أجل هدف معين . أما الحوافز الخارجية فهي تلك التي تنبع من مؤثرات ومتغيرات خارجية يقدمها له الآخرون أو نفترضها قيم اجتماعية أو تتطلبها حاجات دراسية أو تعليمية . ومن أمثلة تلك الحوافز أو الدوافع كما يسميها البعض ، تقديم مكافأة أو منح درجة أو التعبير عن مدح أو ثناء أو غير ذلك من حوافز خارجية . ولقد ثبت من دراسات كثيرة أن الحوافز الداخلية أفدر على تحريك الإنسان وحثه على تعلم اللغة الثانية بينما يقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهي بانتهائها .

٣ - شدة الدوافع :

يقصد بذلك مدى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم لغة ثانية ومستوى الدوافع التي تدفعه لذلك .

ليس يكفي أن يكون لدى الدارس دافع تكاملي أو حافز داخلي وإنما لا بد أن يكون هذا الدافع وذلك الحافز من العمق والشدة بحيث يضمنان له مواصلة التعليم اجتياز عثراته . إن تعلم لغة ثانية أمر ليس بالسير وطريق ليس بالممهد وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكال الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر ويحتاج المثابرة . من هنا تلعب الدوافع دورها . ولقد انتهى كثير من الباحثين إلى أن شدة الدافع لتعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس في تعلمها . ففي دراسة أجراها كارول ، على جماعتين من جنود القوات الجوية الأمريكية الذين يتعلمون اللغة الماندرية (رشدي أحمد طعيمة ود . رشدي خاطر ، ٤٦ ص ٣٨٠) انتهى إلى أنه باستخدام التحليل العاملى أمكن تعرف ستة عوامل تعتبر رئيسية للتحصيل الناجح في تعلم اللغات الأجنبية ، ومن هذه العوامل الستة شدة الدوافع ووجود الرغبة والميل في التعلم وفي دراسة لأرسن وزملائه أجريت على عينتين من طلاب الجامعة ممن يدرسون اللغة الألمانية وكانوا على مستوى واحد من الذكاء وجد أن أكثر الطلاب تحصيلاً هم أولئك الذين يتمتعون بميل قوى واهتمام شديد لتعلم هذه اللغة الأجنبية (رشدي أحمد طعيمة من محمود رشدي خاطر ، ٤٦ ص ٣٨٠) .

محمل القول أن مستوى الحوافز الذي يشعر به الإنسان والدافع الذي يستحثه على تعلم لغة ثانية من أهم العوامل التي تنبئ عن مستوى تحصيله في هذه اللغة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ماذا يقصد بالدافع ؟
- ٢- من خلال عرضك للدراسات السابقة ، وضح مدى أهمية الدوافع في تعلم اللغة الثانية .
- ٣- فيم تختلف الدوافع عن الحوافز ؟ وما العلاقة بينهما ؟
- ٤- اذكر بعض الأمثلة التي يصدق عليها كل من مفهوم الدوافع الغرضية والدوافع الوسيلية .
- ٥- ناقش بعض زملائك حول أسباب تعلمهم للغة العربية ، مصنفاً كل منها حسب نوعي الدوافع .
- ٦- أدر حواراً مع زميل لك يؤيد فيه كل منكما نوعاً من الدوافع ، الغرضية والتكاملية .
- ٧- إلى أي مدى تؤثر درجة الدوافع في تعلم اللغة الثانية ؟ أيد رأيك بنتائج البحث العلمي .

الوحدة رقم (٤١)
طرق استثارة الدوافع
(القسم الأول)

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على بعض أساليب تشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة في برامج تعليم العربية .
 - ٢- أن يقدر دور الظروف المحيطة بالدارسين في استثارة دوافعهم لتعلم العربية كلغة ثانية .
 - ٣- أن يحرص على أن تكون الخبرات اللغوية المقدمة للدارسين ذات معنى عندهم .
 - ٤- أن يحكم على أساليب التعامل مع الدارسين في برامج تعليم العربية في بلده في ضوء المقترحات المقدمة في هذه الوحدة .
 - ٥- أن يترجم هذه المقترحات إلى خطة عمل مبسطة يسترشد المعلم بها لاستثارة دوافع الدارسين .
 - ٦- أن يُظهر الوعي بأهمية إشراك الدارسين في العملية التعليمية .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

كيف يمكن أن تستثير دوافع الدارسين لتعلم العربية كلغة ثانية .
ثمة حقيقة يسجلها تقرير مؤتمر رابطة اللغات الحديثة عن الدوافع

في تعلم اللغات الأجنبية مؤداها أن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلاً بذاته . إنما هي عامل يعتمد وجوده وعدمه على المتغيرات التي تحيط بالدارس خاصة في بيئته التعليمية ومحتوى للبرنامج الذي يدرس فيه من مضمون لغوي إلى مادة تعليمية ، إلى طريقة تدريسية إلى غير ذلك من متغيرات .

وفيما يلي بعض المقترحات التي تساعد على خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها . ونحن في هذه المقترحات إنما نطبق بعض المبادئ التي يوصى علماء النفس باتباعها في مجال استثارة دافعية الدارسين .

١- وعى الطلاب بالأهداف :

ينبغي أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج وعلى وعى بالمراحل التي قطعها والمهارات التي اكتسبها والمعلومات التي حصلها والمستوى الذي وصل إليه . إن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لكل منها هدف ، ويعقب كلاً منها تقويم من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا مرحلة مرحلة ويحققوا هدفاً هدفاً .

٢- تقديم المعلومات في سياقات ذات معنى :

تزداد قدرة المدرس على الحفظ كلما قدمت المعلومات اللغوية في سياقات ذات معنى ، وفي مواقف حية . إن من أخطر ما يمارسه معلم اللغة الأجنبية أن يقدم محتواها اللغوي أصواتاً وكلمات وتراكيب في شكل مجرد وفي سياقات منبثة الجذور لا صلة لها بالواقع العلمي ، ولا ارتباط بينها وبين ما تمارس اللغة من أجله في الحياة . ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن يستعين في توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة : منها إعادة الصياغة في شكل مبسط ، ومنها استخدام اللغة القومية للدارس في حالة العجز عن توضيح المعنى

المقصود . وغير ذلك من وسائل تعين على جعل المعلومات المقدمة ذات معنى في ذهن الدارسين .

٣- البناء على خبرات الدارسين :

يرتبط بما سبق ضرورة تقديم المعلومات الجديدة في سياقات للدارس بها ألفة . بمعنى الاستفادة من الخبرات السابقة التي يحصل الدارس عليها . إن معلم العربية الناجح هو ذلك الذي يبني بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس بها عهد ، مما يجعله يفهم أبعاد الجديد ، ويعمق استيعابه له ، ويعزز ما يعرفه من معلومات سابقة . إن ثمة أسئلة ينبغي على معلم العربية كلغة ثانية أن يسألها : أولها : ما الذي يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية . بمعنى أن يسأل عن الأصوات التي توجد في لغة الدارس والتي يمكن أن يستفاد بها في تعلم أصوات العربية . كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء في التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة ، ثانيها : ما الذي لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة . بمعنى أن يسأل عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى للدارس وبين العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم ، وثالثها : كيف أبنى الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم ؟ بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التي يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم وما لا ألفة لهم به .

٤- مهارة واحدة في المرة الواحدة :

يرتبط بما سبق أن يحلل المعلم عناصر اللغة ومهاراتها إلى جزئياتها البسيطة وأن يقدم واحدة منها بعد الأخرى . إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما ، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد في نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من مهارتين .

إن تعليم اللغة الثانية مثل بناء يستلزم إرساء قواعده لبنة لبنة بدءاً
بأساسات البناء . وبنفس القياس نقول أن اللبنة الضعيفة في البناء
سوف تؤدي إلى إضعافه والإضرار به . ففي تدريس مفهوم « العدد »
على سبيل المثال ينبغي أن يقدم المعلم هذا المفهوم على مراحل وفق
المهارات اللازمة لفهمه وترتيبها . إن من الخطأ أن يدرس في مرة واحدة
كل مفهوم العدد وطريقة صوغه وتذكيره وتأنيثه . الخ . إن على
المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارسين لمواصلة الدراسة ومتابعة
الجديد فيها .

٥ - المشاركة الإيجابية للدارسين :

تعتبر مشاركة الدارس في العملية التعليمية شرطاً أساسياً
لنجاحها . ومن الممكن أن تتحقق هذه المشاركة في مختلف المراحل
التي تمر بها هذه العملية بدءاً بتخطيط الأهداف وانتهاءً بالتقويم . إن
استطلاع رأي الدارسين في أهداف البرنامج وتعرف حاجاتهم التعليمية
المختلفة من معارف إلى مهارات ، كما أن إشراكهم في اختيار طريقة
التدريس ، وإعداد الوسائل التعليمية والمساهمة في إجراءات
التقويم . . كل ذلك من شأنه أن يزيد من دافعيتهم ويستحث خطاهم
ويشعرهم أنهم إزاء عمل ديمقراطي ، يمثلون فيه دوراً لا يقل إن لم يزد
عن دور المعلم أهمية وخطراً . إن من الشائع بين معلمى اللغة الثانية
أنهم يستأثرون بالوقت كله حديثاً في الفصل دون إتاحة الوقت المناسب
والكافي للدارسين للممارسة ما تعلموه منهم . ولا ينبغي أن يقع في هذا
معلم العربية كلغة ثانية . ولا يرجى منه أيضاً أن يكون يقظاً لمحاولات
بعض هؤلاء الطلاب الهروب من المشاركة الإيجابية في الدرس وذلك
بالقاء أسئلة لا نهاية لإجاباتها ، وهذا من شأنه أن يستغرق وقت الحصة
كله ويجعل المعلم وحده في موقف المحاضر ويحرم الدارسين من
الفائدة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ماذا يعنى مؤتمر رابطة اللغات الحديثة بالعبارة التالية : إن الدوافع ليست شيئاً مجرداً أو مستقلاً بذاته ؟
- ٢ - يشيع فى بعض كتب تعليم العربية كلغة ثانية تقديم قوائم بمفردات وتراكيب يحفظها الدارس . إلى أى مدى توافق على ذلك ؟
- ٣ - يميل بعض المعلمين إلى تدريس القواعد النحوية الجديدة فى كلمات جديدة ما رأيك فى هذا ؟
- ٤ - ما الخبرات العامة التى يشترك فيها أبناء وطنك مما تراه لازماً لأن يلم به معلم العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - ما الدور الذى تراه مناسباً للمعلم فى درس اللغة العربية فى ضوء مبدأ المشاركة الإيجابية للدارسين ؟
- ٦ - ضع تصوراً لدور معلم اللغة العربية فى استشارة دوافع الطلاب لمواصلة تعلم هذه اللغة .

الوحدة رقم (٤٢)
طرق استشارة الدوافع
(القسم الثانى)

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يُكْمِلَ تعرفه على أساليب تشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٢ - أن يصوغ تعريفاً علمياً لبعض المفاهيم الواردة فى هذه الوحدة مثل : التعزيز والفروق الفردية والعلاقات الإنسانية .
 - ٣ - أن يدعّم تقديره لدور الظروف المحيطة بالدارسين فى استشارة دوافعهم لتعلم العربية كلغة ثانية .
 - ٤ - أن يُصَحِّحَ جوانب سواء الفهم المحيطة ببعض المفاهيم مثل : التعزيز والعلاقات الإنسانية .
 - ٥ - أن يبتكر بعض أساليب النشاط اللغوى والثقافى التى تستثير قدرات الدارسين الابتكارية ودافعيتهم .
 - ٦ - أن يواصل ترجمة هذه المقترحات إلى خطة عمل مبسطة يسترشد بها المعلم لاستشارة دوافع الدارسين .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

نوالى الحديث عن طرق استشارة دوافع الدارسين لتعلم اللغة العربية وقد سبق فى الوحدة السابقة أن عرضنا لخمسة أساليب

يمكن بواسطتها تشجيع الطلاب على مواصلة تعلم اللغة العربية .
وفي هذه الوحدة نتناول ستة من الأساليب الأخرى .

٦ - التنوع في أوجه النشاط :

كلما اشتمل تعليم اللغة الثانية على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان ذلك أدعى إلى تحفيزهم على العمل وإبعاد شبح الملل عنهم . إن اعتماد المدرس على أشكال تقليدية من التدريبات اللغوية قائمة على التكرار أو الإحلال والإبدال فقط كان ذلك أدعى إلى بث السأم في نفوس الدارسين وعزوفهم عن مواصلة التعليم . إن تعليم اللغة الثانية عملية تستوجب من المعلم أن يكون قادراً على الإبداع متحرراً من أشكال العمل التقليدي متكيفاً مع المواقف الجديدة ، مستثيراً لإمكانات الدارسين وقدراتهم .

٧ - الأنشطة الثقافية :

ينبغي التفكير في مجموعة من أساليب النشاط التي يمارس الدارسون من خلالها اللغة العربية ويتعرفون ثقافتها . إن رحلة يقوم بها المعلم مع دارسي العربية كلغة ثانية في مصر إلى الأهرام يقفون فيها على أجداد الإنسان المصري ، أو زيارة إلى بعض المساجد العظيمة يقفون منها على معالم مصر الدينية أو زيارة إلى بعض أسواق القاهرة يقفون فيها على أساليب البيع والشراء في الثقافة المصرية كل هذه الأشكال المختلفة من الزيارات وغيرها من شأنها أن تبدد الملل في نفوس الدارسين وتقوى من دوافعهم لمواصلة تعلم العربية والانتظام في برامجها فضلاً عما تقدمه إليهم من فرص ثمينة يمارسون من خلالها اللغة ويعيشون فيها الثقافة .

٨ - التعزيز :

من الحقائق التي أثبتتها علم النفس أنه ليس أدعى إلى النجاح

مثل الشعور بالنجاح . إن الإنسان بشكل عام في حاجة إلى أن يعرف آثار ما يفعله ونتيجة ما قام به من عمل . والقول نفسه يصدق على تعليم العربية كلمة ثانية . إن على المعلم أن يوقف طلابه بصورة مستمرة على مستواهم في اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها .

وهذا ما يسمى في علم النفس بالتعزيز ، وهو نوعان أحدهما هو التعزيز الإيجابي ويقصد به تعريف الطلاب بمدى التقدم الذي وصلوا إليه في تعلم وإطراء أشكال النجاح التي يحققونها . وثانيهما هو التعزيز السلبي ويقصد به تعريف الطلاب بالأخطاء التي يرتكبونها والمشكلات التي تواجههم فيها والمستويات اللغوية التي يعجزون على الوصول إليها ، وأشعارهم بعدم الرضا عن أشكال الإهمال أو التخلف التي تبدو على أدائهم .

وباختصار ، ينبغي أن يقف الدارسون كلما أمكن ذلك على مستويات أدائهم في تعلم اللغة ، فيعرفون ما حققوه فيها من تقدم وما عجزوا عنه ، وما عرفوه من معلومات وما اكتسبوه من مهارات كذلك ما ينتظرهم من مستويات للأداء ينبغي للوصول إليها في مراحل متقدمة . ولعل مما يساعد على ذلك تقسيم العمل إلى مراحل يستطيع اجتيازها واحدة بعد أخرى ، وتحليل المهارات اللغوية إلى جزئيات يثاب على أدائها كلما نجح في ذلك . ولا شك أن هذا مما يزيد من فرصة في الإحساس بالنجاح والشعور بالتقدم .

إن معلم العربية الجيد هو ذلك الذي يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته .

٩- مراعاة الفروق :

شاءت إرادة الله في خلقه أن تختلف قدراتهم وتتفاوت ملكاتهم وتتباين مستوياتهم في كل مظهر من مظاهر الحياة . إن الفروق بين الأفراد شيء يستطيع كل إنسان أن يلمسه ويمكن أن يقف على أبعاده .

وفي تعليم العربية كلغة ثانية شأن أى عمل آخر ينبغي أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين ، سواء في طريقة التدريس أو في إعداد البرنامج أو في تصحيح الأخطاء أو في أسلوب التقويم أو في غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية . وما يهنا هنا هو الإشارة إلى إجراء ينبغي عمله في بداية برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وهو تصنيف الدارسين وتقسيمهم إلى مجموعات تتوحد فيها لغتهم الأولى وتتقارب فيها خبراتهم السابقة في اللغة العربية ومستوياتهم فيها وأهدافهم من تعلمها فضلاً عن صفاتهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس وغير ذلك من متغيرات تؤثر في تعلم الدارسين للغة . إن مما يحبط الدارس ويشبط همته أن يشعر أنه في فصل يقل مستواهم عنه . من هنا وجب أن تتجانس مستويات هؤلاء الدارسين ما يتناسب معهم ويشبع حاجاتهم ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم .

١٠ - الترويح :

شئ لا بد منه للحصة الناجحة ، إنه يزيل جو التوتر ويبعد شبح الملل ويزيد دافعية الدارسين . ومعلم اللغة الناجح هو ذلك الذي يجعل من وقت الحصة خبرة طيبة يستمتعون بها ولا ينفرون منها . وكثيراً ما تحدث في الحصة مواقف تستثير الضحك كأن ينادى أحد الدارسين زميله عن غير قصد بلغة المؤنث (أنت ، هي) ، وكأن يعبر بعضهم عن تصور خاطيء لنمط ثقافي في المجتمع العربي أو غير ذلك من مواقف يستطيع المعلم استخدامها في خلق جو من المرح المهدب بين الدارسين . ولكم يسرهم أن يحكى المعلم قصة عربية قصيرة أو موقفاً طريفاً من الثقافة العربية أو يناقش مفهوماً غير صحيح أو تصوراً غلطياً عن الإنسان العربي أو يلقي عليهم إحدى نكات العربية أو غير ذلك من أساليب تثير جواً ممتعاً بعيداً عن التوتر والضيق .

١١ - العلاقات الإنسانية في الفصل :

تعمدنا أن نأتي بهذه النقطة في آخر الحديث حتى يقف عندها القارئ ويحس بأهميتها ، إن من الحقائق التي ينبغي أن يعرفها المعلم أن أكبر قدر من التعلم يتحقق كلما كان الجو الذي يتم فيه متسماً بالوثام ، غير مشوب بروح التهديد أو القلق . وفي مجال تعليم اللغات الثانية يمكننا القول أنه كلما وجد قدر من التفاعل الطيب بين المعلم والدارسين كان ذلك أدعى إلى تعلم اللغة المستهدفة والتجارب مع المعلم في كل ما يفرضه الموقف التعليمي من متطلبات . إن العلاقات الإنسانية شرط ضروري لنجاح معلم اللغة العربية كلغة ثانية . إنها أمر لا بد أن يتوافر في مختلف أشكال العلاقات بينه وبين الدارسين وبين الدارسين بعضهم وبعض . إن مثل هذه العلاقة من شأنها أن تساعد على خلق مناخ صحي للتعليم وإشاعة روح الوثام مما يجعل للقاء المعلم بالدارسين وللقائهم بعضهم ببعض متعة وسروراً لا بغضاً ونفوراً .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - من خلال قراءتك لهذه الوحدة وسابقتها ، وضح المقصود باستشارة دوافع الدارسين من خلال مناقشتك لثلاثة منها .
- ٢ - للتعزيز نوعان : إيجابي وسلبي . ميز بينها . مبيناً دور التعزيز في استشارة دوافع الدارسين .
- ٣ - في المقترحات السابقة ثلاثة ترتبط بمبدأ الفروق الفردية ما هي ؟ وما وجه الصلة بين بعضها وبعض ؟

- ٤- ما تصورك لمفهوم العلاقات الإنسانية؟ وكيف يطبقه المعلم في الفصل؟
- ٥- إلى أي مدى تستطيع المقترحات السابقة في رأيك استشارة دوافع الدارسين بالفعل لتعليم العربية؟ علل لما تقول.
- ٦- ضع تصوراً لبعض المهام tasks التي تراها لازمة نحو النشاط اللغوي والثقافي.

الوحدة رقم (٤٣)
دوافع المسلمين لتعلم العربية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يُحدِّد بعض المجالات التي يستفاد فيها من تعرف دوافع الدارسين .
 - ٢- أن يُقدِّر قيمة التعرف على دوافع الدارسين لتعلم العربية .
 - ٣- أن يتعرف على الدوافع الكامنة وراء تعلم المسلمين للغة العربية .
 - ٤- أن يُصنِّف هذه الدوافع إلى نوعين : دوافع تكاملية ودوافع وسيلية .
 - ٥- أن يقارن هذه الدوافع بدوافع الدارسين غير المسلمين .
 - ٦- أن يتعرف على أحد الأساليب العلمية لدراسة دوافع الدارسين .
 - ٧- أن يكتسب القدرة على النقد الموضوعي للدراسات التي يطلع عليها .
 - ٨- أن يجري دراسة مماثلة على مستوى بسيط حول دوافع زملائه لتعلم العربية .
 - ٩- أن يستنتج بعض التطبيقات التربوية لهذه الدوافع .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

أوضحنا في الوحدات السابقة أهمية الدوافع في حب الطلاب على مواصلة الدراسة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . ولا شك أن تعرف هذه الدوافع ييسر لنا نحن المشتغلين بتعليم العربية عدة أمور منها أنه يساعدنا في صياغة أهداف برامج تعليم العربية . وفي تصميم المواقف التعليمية التي تشبع دوافع الدارسين للاتصال بالعربية ، وفي اختيار المحتوى اللغوي المناسب لهذه الدوافع وفي تحديد أساليب التقويم التي تستطيع الكشف عن مدى موجهتنا لهذه الدوافع وقدرتنا على إشباعها .

دراسة ميدانية :

من أجل هذا فقد رأينا أن نقدم في هذه الوحدة نتائج دراسة ميدانية حول دوافع الطلاب المسلمين الناطقين بلغات أخرى لتعلمهم اللغة العربية وذلك لعدة أسباب : منها أن غالبية الذين يتعلمون العربية الآن هم من المسلمين الذين يتعلمونها لدوافع دينية تسمو بلاريب على تلك التي تحرك غيرهم . ومن أسباب ذكر نتائج هذه الدراسة أيضاً أنها أحدث دراسة تمت في هذا المجال . إذ طُبِّقَت أدواتها سنة ١٩٨٤ وكتب تقريرها سنة ١٩٨٥ ونُشرت سنة ١٩٨٦ . ومنها أيضاً أنها دراسة علمية جادة استطاع صاحبها أن يوظف أحدث الأساليب العملية التي تيسرت له سواء من حيث إعداد أداة البحث أو من حيث تحليله نتائجها أو دراستها إحصائياً مستخدماً الحاسب الآلي (الكومبيوتر) . ولقد طبق البحث استبياناً questionnaire يشتمل على ٦٥ عبارة ١٣ منها حول الدوافع الدينية و ٢٢ حول الدوافع التعليمية الثقافية و ١١ منها حول الدوافع المهنية الاقتصادية و ١٩ حول الدوافع

الشخصية والاجتماعية وقد تأكد الباحث من صدق validity وثبات reliability الاستبيان ثم طبقه على ١٨٠ طالباً وطالبة ممن يدرسون اللغة العربية بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية . وتمثل عينة البحث دارسين يتمون إلى ٢٩ جنسية ويتكلمون ٢٩ لغة .

وانتهى البحث إلى مجموعة من الدوافع التي تحرك الدارسين لتعلم اللغة العربية . وقد قسمها إلى أربعة أقسام :

- (أ) دوافع قوية جداً .
- (ب) دوافع قوية فقط .
- (ج) دوافع متوسطة القوة .
- (د) دوافع ضعيفة .

نتائج الدراسة :

وفيما يلي ما انتهى إليه هذا البحث وصنفا لهذه الأقسام : (محمود كامل الناقة ، ٤٨) .

(أ) أن الدوافع القوية جداً التي تحرك الدارسين وتحفزهم إلى تعلم العربية هي :

- ١ - الرغبة في دراسة الدين الإسلامي .
- ٢ - الرغبة في فهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية .
- ٣ - الرغبة في قراءة القرآن الكريم .
- ٤ - الرغبة في دراسة الحديث النبوي وسيرة الرسول .
- ٥ - الرغبة في نشر الدعوة الإسلامية .
- ٦ - الرغبة في أن يكون إسلام الفرد إسلاماً حسناً .
- ٧ - الرغبة في دراسة التاريخ الإسلامي .

- ٨ - الرغبة في حفظ القرآن الكريم .
- ٩ - الرغبة في حفظ الثقافة العربية .
- ١٠ - الرغبة في قراءة الكتاب العربي .
- ١١ - الرغبة في تدريس العربية ونشرها .
- ١٢ - الرغبة في تعلمها لأنها لغة الدين الإسلامي .
- ١٣ - الرغبة في تعلمها لأنها لغة جميلة وعظيمة .

(ب) وأن الدوافع القوية التي تحرك الدارسين إلى تعلم العربية هي :

- ١ - الرغبة في زيادة المعرفة باللغة العربية .
- ٢ - الرغبة في قراءة الصحف العربية .
- ٣ - الرغبة في العمل بالوعظ والإرشاد .
- ٤ - الرغبة في مواصلة الدراسة والتخصص في علوم اللغة .
- ٥ - الرغبة في دراسة الشعوب العربية وثقافتها .
- ٦ - الرغبة في الحصول على شهادة المعهد للالتحاق بالجامعة .
- ٧ - الرغبة في تعلمها لأن تعلمها بموطن الدارس يزداد .
- ٨ - الرغبة في تعلمها لأنها تتطلب أساسى للالتحاق بالجامعة .
- ٩ - الرغبة في تعلمها كلغة ثانية .
- ١٠ - الرغبة في تعلمها حباً في تعلم اللغات الأجنبية .
- ١١ - الرغبة في التحدث بها مع الأصدقاء .
- ١٢ - الرغبة في الاستماع إلى برامج الإذاعة العربية .
- ١٣ - الاستجابة لنصائح الأساتذة .
- ١٤ - الرغبة في معرفة أكثر حول البلاد العربية .

(ج) وأن الدوافع متوسطة القوة هي :

- ١ - الرغبة في الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه في أحد علوم اللغة .
- ٢ - الرغبة في اكتشاف ما يميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى .

- ٣ - الرغبة في تعلمها لأن معلمها حبيبها للدارسين .
- ٤ - الرغبة في التحدث بها فقط .
- ٥ - الرغبة في تعلمها نتيجة اهتمام الأسرة بتعلمها .
- ٦ - الرغبة في مصادقة مجموعة من المواطنين العرب .
- ٧ - الرغبة في التحدث بها مثل الأصدقاء .
- ٨ - الرغبة في تعرف صفات الإنسان العربي .
- ٩ - الرغبة في تعلمها نتيجة لما كتب عنها بلغات أخرى .
- ١٠ - الرغبة في الترقية في العمل .
- ١١ - الرغبة في الحصول على عمل .
- ١٢ - الرغبة في العمل إماماً للمسجد .
- ١٣ - تمتع المعهد بسمعة طيبة .
- ١٤ - الاستجابة لطلب تعلمها لدراسة تخصصات علمية .
- ١٥ - الرغبة في مشاهدة البرامج العربية بالتلفزيون .
- ١٦ - اتجاه الوطن الأم إلى جعلها لغة ثانية .
- ١٧ - الاستجابة لرغبة الأسرة في تعلمها .
- ١٨ - الرغبة في العمل في البلاد العربية .
- ١٩ - الرغبة في محادثة المواطنين العرب أثناء السفر والرحلات .
- ٢٠ - الرغبة في القيام بجولة سياحية في بعض البلاد العربية .
- ٢١ - رغبة الأعمال الأصلية في تعلم موظفيها للغة العربية .

(د) وأن الدوافع الضعيفة هي :

- ١ - الرغبة في الالتحاق بعمل دبلوماسي .
- ٢ - الرغبة في ارتفاع الشأن اقتصادياً .
- ٣ - الرغبة في العمل بالإدارات العربية بالوطن الأم .
- ٤ - الرغبة في توسيع الأعمال التجارية مع البلاد العربية .
- ٥ - الرغبة في المنحة المالية الشهرية التي يعطيها المعهد ،
- ٦ - الرغبة في تعلمها لأنها لغة سهلة .

- ٧ - الرغبة في الدعاية والإعلان للسلع التجارية .
- ٨ - الرغبة في الاستماع للغناء العربي .
- ٩ - الرغبة في ترك الوطن الأم والإقامة في البلاد العربية .
- ١٠ - الرغبة في الحصول على الجنسية من إحدى الدول العربية .
- ١١ - الرغبة في تعلمها لأن الأسرة تعمل في إحدى البلاد العربية .
- ١٢ - الرغبة في الزواج من البلاد العربية .
- ١٣ - الرغبة في تعلمها نتيجة لأن مسقط الرأس في إحدى البلاد العربية .

تفسير النتائج :

وفي ضوء هذه النتائج انتهت الدراسة إلى أن الدوافع الدينية أقوى محركات الدارسين لتعلم اللغة العربية تليها الدوافع التعليمية والثقافية ثم الدوافع الشخصية والاجتماعية وأن أضعفها هي الدوافع المهنية والاقتصادية .

رأينا في الدراسة :

بقيت لنا بعد ذلك كلمة . . وهي أن هذه النتائج تصلح فقط للدارسين المسلمين الناطقين بلغات أخرى . وقد تختلف النتائج لو اختلفت عينة البحث . فقد تكون الدوافع القوية عند غيرهم هي الدوافع المهنية والاقتصادية .

وإذا كانت هذه الدراسة قد انتهت إلى أن الدوافع التكاملية لتعلم اللغة العربية أقوى من الدوافع الوسيلية فهذا أيضاً أمر محدد بحدود نوع الدارسين . فقد تكون دوافع الدارسين غير المسلمين نحو العمل في البلاد العربية أقوى في تعلمهم العربية من دوافعهم لمعرفة الدين الإسلامي أو الثقافة العربية .

المهم هنا هو أن نأخذ هذه الدوافع مأخذ الاعتبار ونحن نعلم الدارسين المسلمين اللغة العربية ، كما أن علينا أن نتوقع اختلاف النتائج لو اختلفت ظروف الدارسين .

ولعل مما ييسر الأمر عند المعلمين أن يطبقوا استبياناً مبسطاً على الدارسين في بداية البرنامج أو يجروا مقابلة interview معهم لتعرف دوافعهم لتعلم العربية حتى تلقى الضوء على ما ينبغي أن يقوموا به . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بعض المجالات التي يستفاد فيها من تعرف دوافع الدارسين .
- ٢ - لماذا عرض الكاتب نتائج دراسة الدوافع في هذه الوحدة ؟
- ٣ - ماذا كان منهج الباحث وأدواته في دراسته لدوافع الدارسين المسلمين لتعلم العربية ؟
- ٤ - ما رأيك في هذا المنهج وفي قدرة هذه الأداة على دراسة الدوافع ؟
- ٥ - صمم استبياناً مبسطاً تستطلع به دوافع زملائك لتعلم العربية .
- ٦ - اشرح بلغتك الخاصة ، سبعة من الدوافع القوية جداً لتعلم العربية .
- ٧ - فسر الأسباب الكامنة وراء ضعف بعض الدوافع (د) ؟
- ٨ - أعد النظر في نتائج هذه الدراسة وصنف الدوافع التي حددتها إلى دوافع تكاملية ودوافع وسيلية .
- ٩ - انقد هذه الدراسة ، مبيناً مدى استفادتك منها .

الوحدة رقم (٤٤) مفهوم الاتجاه وقياسه

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يميّز بين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي لمفهوم الاتجاه .
- ٢- أن يجزئ التعريف الاصطلاحي للاتجاه لعناصره .
- ٣- أن يحدد صفات الاتجاه من خلال تعريفه المقدم في الوحدة .
- ٤- أن يستنتج الفرق بين مفهوم الرأى والاتجاه والعقيدة .
- ٥- أن يقدر أهمية دراسة اتجاهات الطلاب عند إعداد برنامج تعليم العربية كلغة ثانية .
- ٦- أن يتعرف على بعض طرق قياس الاتجاهات .
- ٧- أن يضع تصوراً لأداة يقيس بها اتجاهات زملائه نحو اللغة العربية وثقافتها .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

النجاح في تعلم العربية كلغة ثانية أمر يتطلب أكثر من مجرد توفر أذن حساسة تميز السمع أو قدرة على إخراج الأصوات أو غير ذلك من إمكانيات فسيولوجية .

إنه يعتمد ، إضافة إلى ذلك ، على أمور أخرى من أهمها :
موقفه نحو هذه اللغة وثقافة الناطقين بها ومدى استعداده لأن يتقبل
أنماط هذه الثقافة أو على الأقل يحترمها .

هذا الموقف هو ما نسميه بالاتجاه attitude . وللاتجاه دور كبير
في تعلم اللغات الثانية . وبقدر إيجابية الاتجاه وقوته بقدر نجاح الدارس
في أن يتعلم هذه اللغات .

تعريف الاتجاه :

ولكن ما المقصود بالاتجاه ؟ الاتجاه لغة يعنى القصد والإقبال نحو
شيء معين . يقال : اتجه فلان إلى البيت أى جعل البيت وجهته
أى قصده وأقبل عليه . أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحي فهو : حالة
استعداد عقلى عصبى نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل
على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التى تتعلق بهذا
الاستعداد .

صفات الاتجاه :

- وللاتجاه صفات نشتها من التعريف السابق . من أهمها :
- ١ - أنه عملية مكتسبة ، أى أنها شيء لا يولد مع الإنسان وإنما يتعلمه
من المجتمع الذى ينشأ فيه .
 - ٢ - أنه عملية عقلية وجدانية يستند الفرد فيها إلى مبررات كما تحركه
بعض المشاعر .
 - ٣ - أنه عملية متغيرة . فالاتجاه أمر لا يثبت فى وجدان الإنسان إلا بقدر
قوة التجارب التى مر بها . ومن الممكن تغيير الاتجاه لو حدثت للفرد
مواقف تتباين مع ما مر به سابقاً . وهنا نميز بين الرأى والاتجاه
والعقيدة فالرأى أسرع استعداداً للتغيير والعقيدة أشدها استعصاء
عليه . إنها تجرى فى عقل الإنسان مجرى الدم فى عروقه . والاتجاه

في ذلك يحتل منزلة وسطاً . فهو وإن كان ممكن التغيير إلا أنه يستغرق وقتاً ولا يسهل ذلك إلا بعد المرور بخبرات جديدة تتناقض مع ما يثبت عند الفرد .

٤ - ويرتبط بالنقطة السابقة أن الاتجاه مبني على خبرات سابقة . فلا يتكون عادة بمجرد سماع الفرد خبراً ، أو نصيحة الآخرين له . إنه عملية تراكمية تتشكل في نفس الفرد وعقله كلما مر به موقف يدعم سابقه .

٥ - إنه عملية توجه سلوك الأفراد نحو قضايا معينة . إنه موقف يدفع الفرد إلى تصرف معين نحو قضية معينة في ظروف زمانية ومكانية معينة .

٦ - وأخيراً فقد يكون الاتجاه إيجابياً يدفع الفرد نحو أمر ما . وقد يكون سلبياً يدفعه بعيداً عن هذا الأمر . . والعبرة هنا كما قلنا بنوع التجارب التي مر بها .

قياس الاتجاه :

لأهمية الاتجاهات في تعلم اللغات الثانية حرص الخبراء على دراستها وقياسها عند الطلاب حتى يحددوا العلاقة بينها وبين قدرتهم على تعلم هذه اللغات وحتى يستطيعوا تنميتها . ولقياس اتجاهات الدارسين نحو اللغة العربية أو ثقافتها هناك عدة طرق منها :

- ١ - تطبيق مقياس للاتجاه يتكون من عبارات تقريرية يحدد الدارس موقفه نحو كل منها كأن يشتمل على عبارات مثل :
 - العربية لغة سهلة ومن الممكن تعلمها .
 - الحرف العربي جميل ويحسن تعلمه .
 - الثقافة العربية جديرة بالاحترام .

وأمام كل منها ثلاث خانات (موافق بشدة / موافق / غير موافق) . وعلى الدارس أن يحدد موقفه باختيار إحداها . .

٢ - تطبيق مقياس مفتوح للاتجاه وذلك بأن يطرح على الدارس سؤال يجيب عليه ومن خلال إجابته تلك يتحدد اتجاهه .
كأن يسأل مثلاً :

(أ) لو اتبحت لك فرصة المعيشة في بلد عربي وقررت أن تنزح إليها . ما الذي يدفعك لهذا القرار .
(ب) لو خيرت ذات مرة بين أن تتعلم العربية أو لغة أجنبية أخرى فقررت تعلم العربية . . بماذا تعلق هذا القرار؟
وبالطبع سوف تكشف إجابة الطالب على السؤال نوع الاتجاه الذي يحرك سلوكه .

٣ - تطبيق مقياس متدرج Semantic Differential يتكون من درجات يحدد عليها الدارس اتجاهه نحو القضية التي يطرحها الباحث . فقد نسأل الطالب عن انطباعه عن اللغة العربية وذلك بوضع علامة X على الدرجة المناسبة فيما يلي :

- العربية سهلة ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ العربية صعبة
- الخط العربي جذاب ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ الخط العربي منفرد

وقد نسأله عن اتجاهه نحو الشخصية العربية فنقدم له عبارات مثل :

- العربي شجاع ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ العربي جبان
- العربي مسالم ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ العربي عدواني
- العربي أمين ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ العربي خائن
- العربي كريم ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ العربي بخيل

ومن الواضح أن هذه الدرجات (من ١ إلى ٧ تعبر عن مدى الوصف فدرجة ١ تعنى في العبارة الآتية (العربية سهلة/صعبة) أن العربية سهلة جداً وأن درجة ٧ تعنى أن العربية صعبة جداً . ويتضح موقف الدارس من اختياره درجة من هذه الدرجات .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما الفرق بين كلمة الاتجاه لغة ومصطلح الاتجاه؟
- ٢- في ضوء ما ورد في هذه الوحدة من تعريفات . وضح الفرق بين كل من الرأى والاتجاه والعقيدة .
- ٣- ناقش أربعاً من صفات الاتجاه مع التطبيق على اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها .
- ٤- اعرض طريقتين من طرق قياس الاتجاهات بلغتك الخاصة .
- ٥- قارن بين الطرق الثلاثة المقترحة في هذه الوحدة لقياس الاتجاهات .
- ٦- ضع تصوراً مبسطاً لأداة من أدوات قياس اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها .

الوحدة رقم (٤٥) أنواع الاتجاهات

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يُلمَّ بأنواع الاتجاهات سواء من حيث موضوعها أو من حيث صفتها .
 - ٢- أن يصنّف الاتجاهات تصنيفاً صحيحاً .
 - ٣- أن يُبدي اهتماماً بتعرف اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها .
 - ٤- أن يقدر قيمة الاتجاه ودوره في تعلم العربية .
 - ٥- أن يجري حواراً مع بعض زملائه يستنتج منه اتجاهاتهم نحو العربية وثقافتها .
 - ٦- أن يبرر أسباب تفوق أو ضعف زملائه في تعلم العربية في ضوء معرفته لاتجاهاتهم .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

للاتجاهات أنواع كثيرة تتعدد بتعدد مجالات الحياة التي يتعرض الإنسان لها . ومن الممكن تصنيف الاتجاهات إلى عدة أنواع . إلا أن أشهر تصنيفين للاتجاهات هما تصنيفها حسب موضوع الاتجاه . وتصنيفها حسب صفة الاتجاه .

وفيما يلي نتناول كلا التصنيفين :

(١) أنواع الاتجاهات حسب موضوعها :

١ - اتجاه الدارس نحو نفسه : ويقصد بذلك مدى ثقة الطالب في إمكانياته وقدرته على تعلم اللغة . ولقد ثبت من الاتجاهات المختلفة أن الطالب ذا الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة أسرع وأجود من غيره . والثقة بالنفس هنا معنى الاتجاه الإيجابي للدارس نحو قدراته . .

٢ - اتجاه الدارس نحو تعليم اللغات الثانية بشكل عام : يلعب هذا النوع من الاتجاه دوره في تعلم العربية كلغة ثانية . إن من الدارسين من ينغلق على نفسه ويقتصر في حياته على الاتصال بأبناء جلدته دون محاولة للخروج عن إطار المحيطين به ومن ثم لديه رفض نفسى داخلى لما تختص به المجتمعات الأخرى من لغات أو ثقافات . وعلى عكس ذلك فإن الفرد ذا الاتجاه الإيجابي نحو تعلم لغات الشعوب الأخرى يستطيع بلاريب تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية .

٣ - اتجاه الدارس نحو اللغة العربية نفسها : قد يكون للدارس اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام إلا أن لديه رفضاً لتعلم العربية وبعبارة أكثر اصطلاحاً لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها . مثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذى يستطيع فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها . وبشكل عام يمكن القول أن المسلمين الناطقين بلغات أخرى لديهم اتجاه إيجابي نحو اللغة العربية مصدره بالطبع موقع هذه اللغة من العقيدة الإسلامية . . هذا في الوقت الذى لا نستطيع أن نجزم فيه بأن الناطقين بلغات أخرى من غير المسلمين ، ممن يريدون تعلم العربية لأسباب وظيفية وسعياً وراء عمل في إحدى الدول العربية . . لا نستطيع أن نقطع بأن اتجاهاتهم نحو هذه اللغة إيجابية .

٤ - اتجاه الدارس نحو الثقافة العربية : يقصد بذلك موقف الدارس الأجنبي من الناطقين بالعربية وقيمهم ، وعاداتهم ، وتاريخهم وأسلوب حياتهم . . . ومعنى أوسع ثقافتهم . ولقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الإيجابي نحو ثقافة اللغة الأجنبية يستطيع تعلمها بشكل أسرع وأجود من ذلك الذى يضم بين جنبيه اتجاهات سلبياً نحوها . ولقد كانت للكاتب خبرة في هذا بجامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية إذ كان من بين الطلبة الذين يتعلمون العربية في فصله طالبة أمريكية ذات أصل يهودى وكانت دائمة السخرية في حديثها من العرب وعاداتهم معلنة بصراحة ووضوح أنها تتعلم العربية فقط انتظاراً لوظيفة لها في أحد البنوك العربية الأمريكية . . . ولقد عانت هذه الطالبة أشد المعاناة في تعلم اللغة وقواعدها مما كان يكلف الكاتب عبثاً مضاعفاً وجهداً عما يبذل مع زملائها وما أن أتمت معه هذا المقرر الدراسى حتى تركت العربية وأهلها .

وشبيه بهذا الموقف ما حدث من كثير من الأمريكيين الذين عزفوا عن شراء البضائع الواردة من ألمانيا أو حتى تعلم لغتها وذلك في فترة الحرب العالمية الثانية .

والذى ينبغى أن نوضحه هنا هو أن الاتجاه الإيجابي نحو العرب لا يعنى ضرورة التسليم بعاداتهم وتبنى أنماط حياتهم وإنما يقصد بالاتجاه الإيجابي هنا احترام هذه الثقافة واحترام أساليب الحياة العربية والثقة بأن أسلوب الفرد في الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها وليس من اللازم أن يكون الأمثل بين أساليبها . . .

٥ - اتجاه الدارس نحو المعلم : إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على طلابه . فالمعلم الذى يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية فى ذلك . وما أكثر الطلاب الذين أحبوا مادة لحبهم معلمها أو كرهوها لبغضهم إياه . . .

٦ - اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها : إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها والشعب الذي يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة ، ولعل ذلك يعزى إلى عدة أمور ينعكس عليها اتجاه المعلم نحو هذه اللغة . منها طريقة التدريس التي يتبعها ، ومنها الوسائل التعليمية التي يستخدمها ، ومنها الجهد الذي يبذله في الفصل ، ومنها حساسيته لمدى تعلم الدارسين ، ومنها يقظته لمشكلاتهم في تعلم هذه اللغة ، ومنها مدى تسامحه في تصحيح أخطائهم اللغوية فضلاً عن الصورة التي يحتفظ بها في ذهنه عن أنماط الذين يتعلمون هذه اللغة . إن المدرس لا يتعامل مع آلات صماء أو عقول آلية (كومبيوتر) يضع فيها برامج معينة ينتهى دوره عنده وقيامها بوظيفتها إنه يتعامل مع بشر يتكون من عواطف وأحاسيس ومشاعر . من هنا نقول أن اتجاه المعلم نحو اللغة العربية التي يدرسها والثقافة العربية التي يقدمها للدارسين ينعكس بشكل إرادى وغير إرادى على تقبل الدارسين لهذه اللغة وتلك الثقافة كما يؤثر على مدى استعدادهم في بذل الجهد لتعليمها .

(ب) أنواع الاتجاهات حسب صفتها :

يقرر الدكتور زكى صالح أن خير المحاولات لتقسيم الاتجاهات بناء على ما يمكن أن يوصف به الاتجاه هي محاولة ألبورت Alport وفيها يتم التمييز بين خمسة أنواع من الاتجاهات (أحمد زكى صالح ، ٣ ص ص ٣٨٩/٣٨٧) وهى :

١ - الاتجاه الموجب والاتجاه السالب : الأول يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه وإن اختلفت درجة التأييد بين التأييد المطلق والتأييد المتحفظ بينما يدفع الاتجاه السالب صاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه وإن اختلفت درجة المعارضة .

٢ - الاتجاه العام والاتجاه الخاص : وأساس التفرقة هنا هو

موضوع الاتجاه نفسه . فإذا كان الموضوع عاماً سمي اتجاهاً عاماً وإذا كان الموضوع خاصاً سمي اتجاهاً خاصاً .

٣ - الاتجاه الجمعي والاتجاه الفردي : الاتجاه الجمعي هو الذي يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الناس . أما الاتجاه الفردي فهو الاتجاه الذي لا يتعلق إلا بفرد واحد . وهنا يتضح الفرق بين هذا النوع من الاتجاهات وسابقه . فالنوع السابق يتعلق بعدد الأفراد الذين يشتركون في الاتجاه بينما يتعلق النوع الحالي بموضوع الاتجاه نفسه .

٤ - الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف : الاتجاه القوي هو الذي يدفع صاحبه لأن يدافع في سبيله قولاً وعملاً وبكل الطرق الممكنة . أما الاتجاه الضعيف فهو عادة ما يكون تأثيره تافهاً على الفرد إذ يقتصر أحياناً على التعبير عنه بالقول فحسب . . وهذا أضعف الإيمان .

٥ - الاتجاه الظاهر والاتجاه الخفي : الاتجاه الظاهر هو الذي لا يجد صاحبه حرجاً من التعبير عنه أمام الناس مثل الاتجاه نحو الأمانة والشرف . أما الاتجاه الخفي فهو الذي يحتفظ الفرد به لنفسه ولا يبوح به إلا لمن يشاركه إياه ، وقد ينكرها أحياناً في المجتمع الخارجي . .
والآن لعلك تستطيع أن تجد أمثلة لهذه الأنواع من الاتجاهات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفي مجال تنمية مفاهيم الثقافة العربية . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اعرض بلغتك الخاصة أنواع الاتجاهات كما صنفها ألبورت .
- ٢ - اذكر بعض المظاهر التي تدل على الاتجاه الإيجابي في بلدك نحو تعليم العربية كلغة ثانية .

- ٣- يَختلف اتجاه الفرد باختلاف موضعه . ناقش بإيجاز أهم الموضوعات التي تدور حولها اتجاهات الدارسين فيما يختص بتعلم العربية .
- ٤- وضح بلغتك الخاصة العلاقة بين اتجاهات الدارسين واتجاهات المعلمين في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .
- ٥- أدر حواراً مع بعض زملائك ، تحت إشراف المعلم ، لتعرف اتجاهاتهم نحو تعلم العربية .
- ٦- صِفْ اتجاهات زملائك حسب موضوعها ثم حسب صفتها .
- ٧- ما العلاقة بين هذه الاتجاهات ومستوى أداء زملائك في العربية ؟

الوحدة رقم (٤٦)
الشخصية وتعلم اللغة الثانية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يتعرف على بعض العوامل الشخصية التي تؤثر على تعلم العربية كلغة ثانية .
 - ٢ - أن يظهر وعياً بأهمية دراسة شخصيات الدارسين كعنصر أساسي بنجاح العملية التعليمية .
 - ٣ - أن يتقبل الفروق بين الدارسين من حيث مستويات تعلمهم العربية بسبب اختلاف العوامل الشخصية بينهم .
 - ٤ - أن يميز بين الحقائق والاستنتاجات الخاصة بالعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية .
 - ٥ - أن يقترح مجموعة من الأساليب التي يواجه المعلم بها الفروق الفردية بين الدارسين .
 - ٦ - أن يقف على المقصود ببعض المصطلحات شائعة الاستعمال في مجال علم النفس مثل : الفروق الفردية . القلق ، الصورة الذاتية ، الشخصية التحليلية وغيرها .
 - ٧ - أن يقدم مجموعة من النصائح لزملائه حتى يرتفع مستواهم في تعلم العربية في ضوء الحقائق التي تشمل عليها هذه الوحدة .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

يمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دوراً في تعلم العربية كلغة ثانية فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية الفرد وذات تأثير كبير على قدرته على تعلم العربية كلغة ثانية . وسوف نقتصر في هذه الوحدة على ثلاثة من هذه العوامل هي : جنس الطالب (ذكر أم أنثى) ، والفروق الفردية ، وصفات الشخصية .

١ - الجنس :

إلى أى مدى يؤثر جنس sex الطالب (بنون أو بنات) في تعلم اللغة الثانية ؟ تشير الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقاً بين البنين والبنات في اكتساب هذه اللغة . البنات بشكل عام أسرع في هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة . أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر منها . ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل في تعلم اللغة . إن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية . أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات في تعلم اللغة الثانية . وبالرغم من هذه الملاحظة ، إلا أن من الأبحاث ما أثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية . ويظهر هذا التفوق في عدة أمور منها : الأداء في اختبارات الاستعداد اللغوي ، ومنها الأداء في الاختبارات التحصيلية ، ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثة وقراءة وكتابة .

وعلى أية حال ينبغي الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب في تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود الجنس . من هذه الأمور : دافعية الطلاب ، واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم العقلية واللغوية ومدى

العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وظروف التعلم وغير ذلك من متغيرات .

٢- الفروق الفردية :

بين الأفراد تفاوت في كل شيء . في الذكاء . في القدرة على التعلم ، في دوافع التعلم ، في الاستعداد في الخبرة السابقة . . وفي غير ذلك من مجالات تفرض على المعلم تعرفها ومواجهتها . ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردي individual differences بين الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ما يلي :

- السن .
- الجنس (طالب / طالبة) .
- الخبرة السابقة باللغة العربية .
- التقارب بين اللغة الأولى عند الدارس واللغة العربية .
- إجادة الدارس للغة الأولى .
- العوامل الشخصية مثل : سعة الأفق ، تقبل الآخرين ، وضوح أهدافه . . الخ .
- الاستعداد اللغوي .
- اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها .
- دوافعه لتعلم اللغة العربية .
- معدّل التعلم (هل يستوعب المعلومات بسرعة أو ببطء ؟) .
- أسلوبه في التعلم (هل يستوعب المعلومات إذا سمعها أو قرأها . . أو الخ) .
- ذكاؤه العام .
- قدرته على تحمل المسؤولية .
- استعداده للعمل الجماعي .
- استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه .

- أسلوبه في المذاكرة .

- ظروفه الاجتماعية .

وغير ذلك من جوانب تظهر فيها الفروق بين الأفراد . وهذه الجوانب أكثرها ارتباطاً بعملية تعلم العربية كلغة ثانية . وعلى المعلم لمواجهة هذه الفروق أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها :

- تعميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها حسب السرعة التي تناسبه .

- استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تواجه ما بين الطلاب من فروق في أسلوب التعلم .

- التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب .

- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية بحيث يناسب كل منها فريقاً من الطلاب .

- تنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من الطلاب ما يناسبها .

- إعطاء فرصة للطلاب للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منها نفس المهارة .

٣- صفات الشخصية :

يشغل رجال علم النفس اللغوي أنفسهم بسؤال يعتبر محور العمل في هذا المجال . هذا السؤال هو : كيف يستجيب الطالب للجهود التي تبذل معه عند تعليمه لغة ثانية ؟ ثم ماذا لديه من عوامل تؤثر على طريقة استجابته تلك ؟ والعوامل التي تعزى إلى شخصية الطالب كثيرة إلا أننا سنقتصر هنا على بعض صفات الشخصية ذات الصلة بتعلم اللغة الثانية . من هذه الصفات :

● **القلق : anxiety** أثبت البحث العلمي أن هناك علاقة عكسية بين القلق وتعلم اللغة الثانية ، أى كلما ازداد قلق الطالب قلت قدرته على تحصيل اللغة الثانية . . ولعل هذه النتيجة تفرض علينا نحن معلمى العربية كلغة ثانية ضرورة تعرف أسباب القلق عند الطلاب ، فقد تعزى لظروف اجتماعية يمر بها الطلاب وقد تعزى لظروف خاصة بالعمل إن كانوا كباراً ، وقد تعزى لظروف الدراسة . . ولا يقتصر دور المعلم على مجرد الدراسة وإنما محاولة تذليل الصعوبات التى تزيد من قلق الطلاب كلما أمكنه ذلك .

● **الصورة الذاتية : self - image** أثبت البحث العلمي أيضاً أن هناك معامل ارتباط عالياً بين تصور الفرد لنفسه وتقديره لها وبين إتقانه للغة الثانية . معنى هذا أنه كلما كانت فكرة الطالب عن نفسه طيبة زاد تحصيله فى اللغة الثانية والعكس صحيح . الثقة بالنفس إذن عنصر أساسى من عناصر النجاح فى تعلم اللغة الثانية . إلا أن لكل شىء حدوداً فإذا ارتفع مستوى الثقة بالنفس إلى درجة الغرور أو كانت صورة الإنسان عن نفسه فوق ما يستحق قد يضر بتعلمه اللغة الثانية . وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ يقول : « رحم الله امرأً عرف قدر نفسه » وعلى معلم العربية كلغة ثانية أن ينمى ثقة الطلاب بأنفسهم إلى الدرجة التى تخدم تعلمهم لهذه اللغة . وهنا يلعب التعزيز reinforcement الذى سبق الحديث عنه عند استثارة الدوافع دوره فى تنمية الثقة بالنفس .

● **الانطلاق : هناك نوعان من الشخصية : شخصية منطلقة وشخصية منغلقة . وليس المقصود بالانطلاق هنا التحرر من كل قيد ، وعدم الالتزام بضوابط وإنما يقصد به مدى اجتماعية الفرد sociability والطلاقة فى الكلام والاستعداد للعب الدور role playing ولقد وجد أن الطالب ذا الشخصية المنطلقة out - going personality أقدر على تعلم اللغة الثانية أسرع وأجود من غيره إذ يتميز بالقدرة على عمل علاقات**

اجتماعية والصراحة مع الناس والتعبير عن النفس والمبادأة والاستعداد لأن يقوم بأدوار الآخرين . وهذا أيضاً يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن يكون متيقظاً لطلابه متفهماً شخصياتهم مساعداً لهم على أن يكونوا ذوى شخصيات منطلقة وليست منغلقة .

● الشخصية التحليلية :analytic personality يوصف الفرد بأنه ذو شخصية تحليلية إذا كان يتصف بما يلي : أنه ذو استعداد لمصادقة الآخرين يشعر بالسعادة . منطقي التفكير ، متزن ، ليس سهل القيادة ، يُحْكَمُ عقله دائماً في المواقف ، واسع الأفق broad - minded ماهر في عمله ، يحب التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم وجدانياً empathy ولقد وجد أن مثل هذا الفرد يستطيع تعلم اللغة الثانية أفضل من غيره .

دور المعلم :

إن على المعلم أن يجد من الوسائل ما يتعرف به على شخصيات الدارسين محدداً مدى ما لدى كل منهم من صفات ، مستثمراً ما يعثر عليه فيهم ، وأخيراً ينمى بعض هذه الصفات .

وهذا كله يفرض علينا نحن معلمى العربية كلغة ثانية أن نأخذ في الاعتبار كافة العوامل الشخصية التي تؤثر على تعلم هذه اللغة سواء في طريقة التدريس أو في أسلوب التقويم .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١- يرى بعض الباحثين أن البنات أسرع من البنين في تعلم اللغة الثانية .

ما رأيك في هذا الموضوع ؟

٢- ما المقصود بالصورة الذاتية ؟ وكيف تؤثر على تعلم اللغة الثانية ؟

- ٣- إلى أى مدى تؤثر الفروق الفردية فى تعلم العربية كلغة ثانية؟
- ٤- بم تتصف الشخصية التحليلية؟ ولماذا سميت بهذا الإسم؟
- ٥- ما الأدوار التى يجب على المعلم القيام بها نحو الدارسين فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة؟
- ٦- فى ضوء ما جاء فى هذه الوحدة، بم تنصح زملاءك حتى يتفوقوا فى تعلم العربية كلغة ثانية؟
- ٧- هل تعتقد أن العوامل الشخصية السابق الحديث عنها ذات تأثير أيضاً فى تعلم اللغة الأولى؟ ولماذا؟

الوحدة رقم (٤٧) السن المناسبة لتعليم اللغة الثانية

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يلمّ بنتائج بعض الدراسات الخاصة بالسن المناسبة لتعلم اللغة الثانية .
 - ٢- أن يصحح بعض المفاهيم التي قد تكون متعارضة مع نتائج البحث العلمى حول السن المبكرة لتعلم اللغة الثانية .
 - ٣- أن يقدر حجج كل من مؤيدى تعليم العربية كلغة ثانية فى سن مبكرة والمعارضين له .
 - ٤- أن يثق فى قدرة الكبار على تعلم العربية كلغة ثانية .
 - ٥- أن يُبدى استعداداً للقراءة حول هذه القضية حتى يكون فكرة أعمق عنها .
 - ٦- أن يشجع أولاده على تعلم العربية ما دامت قد توفرت لهم الظروف والسن المناسب .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

ما السن المناسبة لتعلم العربية كلغة ثانية ؟ سؤال يتردد كثيراً فى مجال تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام . فهناك مؤيدون لتعليم هذه اللغات فى سن مبكرة وهؤلاء المؤيدين مناهضون .

المقصود بالسن المبكرة :

في مستهل الحديث عن آراء كل من الفريقين يجب أن نوضح المقصود بالسن المبكرة . . يقصد تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة هنا تعريض أطفال منذ سن المرحلة الابتدائية أو قبلها لتعلم لغة أخرى إضافة إلى اللغة الأولى التي كان يستعملها . والآن ما حجج كل من الفريقين : المؤيدين والمعارضين لتعليم اللغة للأطفال ؟

تعليم العربية في سن مبكرة :

ينطلق المؤيدون لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في سن مبكرة إلى ما يلي :

١ - أن الصغير لم يشغله بعدُ شيء ومن ثم يرشح فيه ما يريد الكبار تعليمه له .

٢ - أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماماً كما ينطقها أصحابها لتوفر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير . ومن الأبحاث التي تثبت هذا الظن بحث لينبرج الذي انتهى إلى أن الصغير في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجياً القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها . أما ما قبل هذه السن ، أى من سن الثالثة حتى الثانية عشرة فإن الطفل أقدر على نطق الأصوات بشكل طبيعي يقرب من ، إن لم يماثل ، نطق متحدثي هذه اللغة دون أى انحراف أو التواء . وتستمر هذه الدراسة لتقرر أن الفرد كلما زاد عمره تضاءلت قدرته على نطق اللغة نطقاً صحيحاً .

٣ - أن الطفل يلعب باللغة وهو في لعبه يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة ، فيها من البراءة ما يجعله يخطئ فيصح له الخطأ فيعيده صحيحاً دون شعور بالضيق أو بالألم النفسى أو إحساس بالإحباط لأن رجلاً أصلح لغته . .

٤- أن الصغير يقضى في ممارسة اللغة وقتاً أطول مما يقضيه الكبير
ومن هنا يلعب عنصر الوقت دوراً رئيسياً في تعلمها . .

٥- إن تعلم لغة أجنبية أصبح في عصرنا الراهن مطلباً ملحاً يفرض
نفسه على كل فرد يريد تفهم العالم الذى حوله . . والتفاعل
مع أبناء الشعوب الأخرى . إن ترابط المصالح بين جميع الدول
الآن أمر أصبح حقيقة تستلزم إجادة الاتصال بين هذه الدول
حتى تقضى المصالح . وتعليم الطفل لغة أخرى يفتح أمامه هذا
المجال ويحول دون وجود حاجز قد يفوقه تحقيق أهدافه في مستقبل
حياته . .

٦- ويتعدى تعليم اللغة الأجنبية حدود المصالح ليقم بين أطفال
الشعوب روابط أساسها الحب والتقدير . . « إن اللغة الأجنبية
تعطى للطفل بعداً ثالثاً هو (عالمى) بالإضافة إلى
البعدين (عائلى) و(وطنى) » . إن استحسان الطفل للغة
وعادات شعب أجنبى يقوده إلى حب البشر جميعاً بصورة لا شعورية
(على القاسمى ، ٣١ ، ص ٦٩) .

٧- والطفل المسلم على وجه الخصوص فى أمس الحاجة لأن يتعلم
العربية حتى ترسخ له عادات استخدامها فيجد قراءة القرآن
الكريم ويستثمر رصيده من هذه اللغة فى الاتصال بالتراث
الإسلامى والتعامل مع أبناء دينه . .

تعليم العربية فى سن متأخرة :

يقف أمام هؤلاء المؤيدين لتعليم العربية فى سن مبكرة فريق
من الخبراء يرى تأجيل ذلك حتى سن متأخرة . أى تعليم اللغة
لل كبار . وتستند حججهم فى هذا إلى ما يلى :

١- أن الكبار أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الصغار . وهناك
أبحاث تؤكد ذلك منها ما أجراه ثورنديك وآخرون على عينة من

متعلمي لغة الاسبرانتو . وكانوا يتراوحون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين . وأظهرت الدراسة أن الصغار كانوا أبطأ في تعليم هذه اللغة من الكبار . وقد أبدت مثل هذه النتيجة دراسات أخرى كثيرة مثل دراسات جشمان وناس (١٩٥٦) وجرندر ومساعديه (١٩٦١) وأولسن وصويلر (١٩٧٢) وغيرهم (رشدي أحمد طعيمة من محمود رشدي خاطر ، ٤٦ ص ٣٩٠) .

المهم في هذا كله . . أن قطاعاً كبيراً من الدراسات النفسية في ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يقلون قدرة عن الصغار في تعليم هذه اللغات . والفيصل في هذا هو مدى الوقت المتاح لممارستها والطريقة التي يتم بها تعليمها .

٢ - إذا كانت لدى الصغار الذين يعيشون في بلد أجنبي قدرة على تعلم لغتها بصورة أسرع من آبائهم فليس لأن آباءهم عاجزون عن ذلك وإنما لأن هؤلاء الصغار أتاحت لهم متطلبات تعلم اللغة . والآن ماذا يلزم الفرد لكي يجيد لغة أجنبية ؟ يلزمه شدة الدافع وتركيز الذهن وممارسة الحديث وانتظام الدراسة وتلقى اللغة من مصدرها . . وهذه أمور تتوفر بلا ريب للطفل الذي يعيش في بلد أجنبي . .

الأمر إذن ليس لتوفر قدرات خارقة عند الطفل أو حرمان الكبار منها !!

٣ - إن تعليم اللغة الأجنبية عملية معقدة تتشابه في عدة أمور وتتطلب جهداً ينبغي أن نجنب الطفل المرور به . . حسبُ الطفل الإنجليزي أن يتعلم لغته الأولى مرجئاً عبء تعلم اللغة العربية لمرحلة عمرية تالية . .

٤ - إن تعليم الأطفال لغة أجنبية سوف يؤثر على مستوى تعلمهم اللغة

الأولى . إذ تختلط المفاهيم في أذهانهم ويواجهون وضعاً يتعلمون فيه لكل مفهوم لفظين . . ولكل موقف لغتين . . وحسب الطفل أن يركز على جهده لتعلم لغته الأولى حتى تتأكد المفاهيم عنده وترسخ الأنماط اللغوية لديه وتنمى القدرة على الاتصال بالآخرين لديه . .

٥- إن دوافع الكبار في تعلم اللغة الأجنبية قوية إن لم تكن أقوى من تلك التي تدفع الأطفال على تعلمها . . إن لدى الكبار غايات حددوها وأهداف يقصدون إليها . وهم في سبيل هذه الغايات والأهداف يسلكون السبل المناسبة ويبدلون الجهد المطلوب . ومن ثم فهم على وعى بما يعملون وعلى استعداد لبذل الجهد في سبيل ما يقصدون . .

٦- إن الكبار يستطيعون استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل اللغات والحاسب الآلى (الكومبيوتر) والشرائح والفيديو وغيرها من وسائل يشيع استخدامها في مجال تعليم اللغات الأجنبية .

٧- إن الكبير لديه إطار مرجعي بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة . .

رأينا في القضية :

لكل إذن وجهة نظر . والذي نراه هنا أن يتأخر تعليم العربية كلغة أجنبية إلى السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية (أى في سن العاشرة إلى الثانية عشرة حتى تكون قد رسخت أنماط اللغة الأولى . وقبل أن يفقد الطفل القدرة على التقليد الدقيق وإنتاج الأصوات كما ينتجها أصحابها أو أقرب إلى ذلك .

والأمر بعد ذلك رهن بالظروف التي يمر بها الطفل والمواقف التي يحتاج فيها لتعليم اللغة الأجنبية والطريقة التي يتعلمها بها .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما المقصود بالسن المبكرة في هذه الوحدة؟
- ٢- بم تعلق قدرة الطفل على تقليد الأصوات الأجنبية؟
- ٣- إلى أى مدى توافق على حجج المؤيدين لتعليم العربية كلغة ثانية للأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية؟
- ٤- ما الظروف العالمية المعاصرة التي تدعو إلى تعليم العربية كلغة ثانية للأطفال الصغار؟
- ٥- يرى البعض أن تعليم الطفل لغتين في آن واحد في صالح كلا اللغتين . ما رأيك في هذه القضية؟
- ٦- متى بدأت تعلم العربية كلغة ثانية؟ وهل واجهتك صعوبات في تعلمها في هذا الوقت؟
- ٧- بم تنصح المسؤولين عن إعداد برامج تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء حجج المؤيدين والمعارضين لتعليم اللغة الثانية للأطفال؟

البَابُ
التَّاسِعُ

الأسس الاجتماعية
للمنهج .

الوحدة رقم (٤٨)

الثقافة

مفهومها وخصائصها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يقدر مشكلة التعريف الإجرائي للثقافة .
 - ٢- أن يُلمَّ ببعض التعريفات المعجمية للثقافة .
 - ٣- أن يدرك العلاقة بين التعريف المعجمي والاصطلاحي للثقافة .
 - ٤- أن يميّز بين المفهوم الخاص والعام للثقافة .
 - ٥- أن يختار ثلاثة من خصائص الثقافة ويشرحها بلغته الخاصة .
 - ٦- أن يدرك أسباب التفاوت بين ثقافات الشعوب .
 - ٧- أن يتقبّل الفروق الثقافية بين الشعوب .

ثانياً : المحتوى

مشكلة التعريف :

المتتبع لحركة كلمة « الثقافة » كمفهوم يجده قد استعمل في معان عدة بعضها خاص ، وبعضها الآخر عام . في الوقت الذي ظهرت فيه هذه الكلمات أصلاً غير مرتبطة بكثير من هذه المعاني الخاصة منها والعام .

التعريف المعجمي للثقافة :

تخبرنا كتب الانثروبولوجى والمعاجم أن كلمة culture فى أصلها إلى الفعل اللاتينى colere وهو يعنى فعل الزراعة أو التمجيد والتعظيم ، وقد ظل معنى الزراعة حتى فى الاستعمالات الحديثة واضحاً فى اللغات الأوروبية فى فعل الكلمة ، ومن الاستعمالات القديمة للكلمة فى اللاتينية استعمالها بمعنى الدرس والتحصيل العلمى (محى الدين صابر ، ص ٣٩) .

أما فى العربية فترجع كلمة « ثقافة » إلى المصدر الثلاثى « ثقف » ، فالثقافة بكسر التاء تعنى الخدمة والفتنة والنشاط ، ويقال ثقف الرمح تثقيفاً أى ساواه وعدله والصفة من الفعل المضعف ، ومثقف (الزمخشرى ص ص ٦٨/١٨) .

المفهوم الخاص للثقافة :

وكما سبق القول تستعمل كلمة ثقافة لتدل على معان خاصة أخرى عامة . ففي العربية المعاصرة تصطبغ كلمة الثقافة بصيغة خاصة ، فهى أحياناً تدل على بلوغ الفرد مستوى تعليمياً معيناً . كأن يقال فلان مثقف أى حصل على شهادة دراسية أو درجة علمية . وهو بذلك يمتاز عن غيره ممن لم ينتظم فى معاهد العلم ويقال أيضاً فلان ذو ثقافة علمية . وفلان ذو ثقافة أدبية ، وثالث ذو ثقافة دينية ، إلى غير ذلك من ميادين المعرفة ، وهنا تدل الكلمة على نوع التخصص الذى قضى الإنسان شطراً من حياته فيه ، كما تستعمل كلمة الثقافة عندنا لتدل على نمط خاص لشخصية المتحدث عنه ، يقال هو « مثقف » أى أن لديه سعة فى الأفق ونبلاً فى الخلق وساحة فى الطبع ومعرفة فى الحركة وسمواً عن صغائر الأمور ، هو كما يقال باللغة الإنجليزية (جنتلمان) .

المفهوم العام للثقافة :

هذا كله يدخل ضمن الاستعمال الخاص لكلمة الثقافة ، أما عن استعمالها العام فيتسع لشمول مختلف أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته . أنها تعنى هنا ما يعنيه علماء الأنثروبولوجيا باستخدام كلمة culture ، ويقف تعريف تيلور Taylor (محي الدين صابر ، ص ص ٣٨ / ٤٠) للثقافة على قمة معظم تعريفاتها من هذا المنطلق . يقول إن الثقافة تعنى ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات والتقاليد بل وجميع القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى مجتمع .

خصائص الثقافة :

الثقافة فى ضوء هذا المفهوم إذن عملية مكتسبة تتناقلها الأجيال كما أنها نسبية تختلف من مجتمع إلى آخر فضلاً عن كونها شاملة لكل ما يميز الإنسان ككائن اجتماعى فى بيئاته المختلفة .

هذه الصفات هى ما نطلق عليه خصائص الثقافة . وعلى سبيل التفصيل فإن أهم خصائص الثقافة ما يلي :

١ - أنها مكتسبة : إنها ليست أمراً فطرياً يولد مع الإنسان . إن القيم والاتجاهات وأساليب الحياة التى تشيع فى مجتمع ما إنما هى نتاج العمل الاجتماعى الذى مارسه هذا المجتمع على مدى التاريخ .

٢ - أنها متغيرة : وهذه سمة ترتبط بسابقتها . فطالما كانت الثقافة مكتسبة فهي تتغير إلى حد ما من جيل إلى جيل . إذ يضيف عليها كل جيل شيئاً ويحذف منها كل جيل شيئاً آخر . . إلا أن معدل التغير يختلف من عنصر ثقافى لآخر . فإذا كان التغير يصيب العناصر المادية (آلات / أجهزة / وسائل معيشية . .) سريعاً فإن التغير

يصيب العناصر غير المادية بشكل أبطأ (القيم ، العادات ، التقاليد) . هذه الظاهرة هي ما تسمى بالتخلف الثقافي cultural lag فالناس أشد إقبالاً على تغير العناصر غير المادية طالماً ألفوها .

٣- أنها تشبع حاجات الإنسان : والسؤال الذى يطرح نفسه دائماً لماذا تتغير ثقافة هذا المجتمع عن ذلك . السبب ببساطة هو أن لكل مجتمع ظروفاً معيشية فرضت عليه أساليب معينة لمواجهتها . كما أن لكل مجتمع تاريخاً يفرض نفسه وفلسفة تحركه . ولم يفكر فى شيء إلا لأن له نفعاً يحققه له أو ضرراً يلحقه بعده .

٤- أنها نسبية : وذلك لأن لكل مجتمع ثقافة . وما يناسب هذا المجتمع قد لا يناسب سواه . والنمط الثقافى الواحد يكون مقبولاً فى مجتمع ومرفوضاً فى مجتمع آخر .

٥- أنها كلٌّ معقد : إذ تشتمل على عدد كبير من العناصر . إذ أنها تراث أجيال تراكم . والتعقيد سمة لا تقتصر على العناصر الثقافية فى المجتمع وإنما هى سمة تصف أيضاً العنصر الثقافى الواحد . فقد تكون قيمة اجتماعية معينة متشاركة فى حياة الناس إلى الحد الذى يصعب فيه عناصرها بعضها عن بعض .

٦- إنها كلٌّ متكامل : إن الثقافة ليست مجرد عناصر منفصلة وإنما هى كحبات السبحة يربطها خيط واحد . . فلكل عنصر ثقافى صلة بغيره . ومن الممكن للباحث أن يميز لكل مجتمع نمطاً ثقافياً عاماً تلتحم فيه مكونات الثقافة ، وهذا كله يمثل مجموعة من المفاهيم التى ينبغى على معلم العربية للناطقين بغيرها أن يدركها ويفهم أبعادها . إنه يتعامل مع دارسين من مجتمعات مختلفة ولكل منها ثقافة وعليه أن يقدر هذه الثقافات وأن ينوع من أساليب عرض مفاهيم الثقافة الإسلامية على أبناء هذه الثقافات بما يتناسب معها وليس بما يخلق صداماً بينها . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- كيف صور الكاتب مشكلة تعريف كلمة « ثقافة » ؟
- ٢- استعرض مفهوم كلمة « ثقافة » من أحد القواميس التي بين يديك .
- ٣- ماذا تعنى كلمة « مثقف » في بلدك ؟
- ٤- ما أوجه الصلة ، في رأيك ، بين المفهوم الخاص والمفهوم العام لكلمة ثقافة ؟
- ٥- اشرح بلغتك الخاصة ما يقصده الانثروبولوجيون بكلمة ثقافة .
- ٦- لماذا نلاحظ تفاوتاً بين ثقافات الشعوب ؟
- ٧- بم تمتاز الثقافة ؟

الوحدة رقم (٤٩)

الثقافة الإسلامية

مفهومها ومصدرها ومقوماتها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم الثقافة الإسلامية كما ورد في هذه الوحدة .
- ٢- أن يعرض بعض التعريفات الأخرى للثقافة الإسلامية .
- ٣- أن يقدر قيمة المصدر الإلهي للثقافة الإسلامية .
- ٤- أن يستنتج الآثار التي تترتب على رجوع الثقافة الإسلامية لهذا المصدر .
- ٥- أن يُبدى ميلاً للقراءة الإضافية حول الثقافة الإسلامية .
- ٦- أن يتعرف على بعض المقومات الأساسية للثقافة الإسلامية .
- ٧- أن يُظهر وعياً بدور اللغة العربية في الثقافة الإسلامية .
- ٨- أن يُعبر عن اقتناعه ببذل الجهد في سبيل تعلم لغة القرآن الكريم .
- ٩- أن يُبرز بعض مظاهر الثقافة الإسلامية السائدة في ثقافته .

ثانياً : المحتوى

مفهوم الثقافة الإسلامية :

التعريف الواسع للثقافة والذي سبق أن عرضناه في الوحدة السابقة هو ما تعرّف به أيضاً الثقافة الإسلامية . إن الثقافة الإسلامية

تتناول حياة الإنسان إلى ما بعد موته . . . وهي تتناول المجتمع ما شاء الله لهذا الكون أن يبقى .

إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبر عن نمط خاص من العلاقة بين الإنسان ونفسه ، وبين الإنسان والمجتمع ، وبين الإنسان والكون ، وبين الإنسان وخالقه ، ويستلهم هذا النمط روح الإسلام في كل صورة من صور العلاقة وكل شكل من أشكال التطور ، ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهي أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه دستوراً له وعقيدة . . . ذلك هو القرآن الكريم ، ولعل موقع الحديث النبوي الشريف من هذا يطرح نفسه ، ولست أجد خلافاً عليه . فهو موقع ينطلق من هذا المصدر الإلهي ، وما كان محمد صلى الله عليه وسلم إلا قرآناً يسير ، كان نموذجاً تتمثل فيه آيات القرآن الكريم في كل خلجة من خلجات نفسه ، وكل حركة من حركات جسمه ، وكل خاطر من خواطر فؤاده . وصدق الله العظيم ، « وما ينطق عن الهوى . إن هو إلا وحي يوحى » .

مصدر الثقافة الإسلامية :

ولقد ضمن هذا المصدر الإلهي للثقافة الإسلامية عدة أمور :
ضمن لها قوة الأساس وخلود المبدأ وثبات العقيدة واتساع النظرة وشمول الجوانب ووحدة الاتجاه وتكامل الأبعاد وسمو الغاية ، واتزان الحركة ، واعتدال الأحكام وهذا يميز الثقافة الإسلامية عن غيرها من الثقافات . إنه ذلك المصدر الإلهي الذي يقدم للإنسان تصوراً عن كل شيء وإجابة لكل سؤال ، وخططة لكل عمل . لقد ظل القرآن الكريم قاعدة ثقافية كبرى تشكل النشاط الحضاري في المجتمع العربي خاصة والإسلامي عامة على مر العصور ، إن الحقيقة التي لا يجادل فيها أحد ولا يمارى فيها إنسان هي أن المفهومات الأساسية في المجتمع الإسلامي ظلت تستمد قيمتها من القرآن الكريم وتقوم على قاعدته

الروحية حتى صار القرآن المرجع العام لنشاط الحضارة الإسلامية كلها ، ولقد رأى الذين اعتنقوا الإسلام أن حياتهم متوقفة على فهمه وحمله للناس جميعاً ، كما أنهم رأوا أن الإسلام وحده أساس وحدتهم وسبب نهضتهم ومجدهم ، لذلك أقبلوا عليه يدرسونه ويفهمونه كما أقبلوا على العلوم المختلفة يدرسونها ليشرحوا للناس عقيدة الإسلام ، وتفرعت أنواع المعارف لدى المسلمين وتناولت أشياء كثيرة أخذت تخصب كلما اتسعت وتنمو كلما دخل الناس في دين الله أفواجا . فتكونت لدى المسلمين ثقافة إسلامية متعددة النواحي وأضاف كل شعب إليها أبعاداً جديدة من خلال ممارسات الحياة وتطبيقات النصوص . يضاف إلى هذا كله ما يزرخ به العالم غير المسلم من ثقافات .

مقومات الثقافة الإسلامية :

أما عن المقومات العامة للثقافة الإسلامية فيمكن تلخيص أهمها فيما يلي :

١ - أن التراث الفكرى لهذه الثقافة تراث خصب غنى ، اتسعت آفاقه لثار الثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود .

٢ - أن الثقافة الإسلامية تملك مقومات الإصالة في تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة ، إن من المفهومات الإسلامية ما لم يسبق بمذهب أورأى .

٣ - أن اللغة الأساسية لهذه الثقافة هى العربية العظمى هى لغة ذات تاريخ قديم متصل الحلقات ، سايرت الحضارات على اختلافها ، وأشبع الحاجات على تنوعها ، ووفت بمطالبات الدنيا وأركان العقيدة ، والذي ينبغى أن نبرزه هنا هو أن بين الشعوب الإسلامية وحدة لا تهزم وصلة لا يمكن تفكيكها ، ورابطة يستحيل حلها ما دام في

العربية كتاب لا يختلف في نطق حرف واحد منه اثنان ، وهو يتلى آناء الليل وأطراف النهار بلسان عربي مبين .

٤ - تمتاز الثقافة الإسلامية بأن الدين مصدر القيم فيها وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد أو غير ذلك من مصادر القيم كما ترى الفلسفات المختلفة ويعتقد المفكرون الغربيون .

٥ - وتمتاز الثقافة الإسلامية أخيراً بالشمول فهي تتناول حياة الإنسان في كل نواحيها ، ظاهرها وباطنها . إن أعظم ما تتميز به الثقافة الإسلامية قدرتها على العطاء في أى جانب من جوانب الحياة .

ونظراً لما للغة العربية من مكانة في هذه الثقافة الإسلامية ، تؤمن بأن تعليم هذه اللغة - خاصة غير الناطقين بها - ينبغي أن ينطلق منها ويدور حولها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بعض تعريفات الثقافة الإسلامية بإيجاز .
- ٢ - للثقافة الإسلامية تصور خاص لأشكال العلاقة بين الإنسان وخالقه ، والإنسان والمجتمع ، والإنسان ونفسه ، كيف ذلك ؟
- ٣ - القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف هما المصدران الأساسيان للثقافة الإسلامية . ما الآثار التى تترتب على هذه الحقيقة ؟
- ٤ - ما أهم مقومات الثقافة الإسلامية ؟
- ٥ - حدد موقع اللغة العربية وتعلمها من الثقافة الإسلامية .
- ٦ - استخرج من خلال معاشتك لثقافتك بعض المظاهر التى تدل على أثر الثقافة الإسلامية .
- ٧ - إلى أى مدى تختلف الثقافة الإسلامية عن الثقافة الغربية فى رأيك ؟

الوحدة رقم (٥٠) الثقافة واتجاهات العصر

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١ - أن يدرك العلاقة بين المنهج والمجتمع .
- ٢ - أن يُبدي تفهماً لأهداف تعليم الثقافة الإسلامية .
- ٣ - أن يناقش بلغته الخاصة عشرة من هذه الأهداف .
- ٤ - أن يذكر بعض التطبيقات التربوية لهذه الأهداف عند بناء منهج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٥ - أن يعبر عن تقديره للثقافة الإسلامية .
- ٦ - أن يحدد بعض القيم الإسلامية التي يجب أن يتضمنها منهج تعليم العربية والثقافة الإسلامية .
- ٧ - أن يتقبل الفروق بين الثقافة العربية والإسلامية .
- ٨ - أن يقف على بعض الاتجاهات العامة التي تميز المجتمع العالمي المعاصر .
- ٩ - أن يتعرف على أسماء بعض الاتجاهات التربوية العامة في المجتمع المعاصر .
- ١٠ - أن يعرض ما يعرفه عن بعض هذه الاتجاهات التربوية .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية . . إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي . إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها . وبعبارة أخرى ، إنه يحافظ على التراث عملاً على استمرار التقاء الحاضر بالماضي . ثم هو بعد ذلك عامل أساسي لتغيير هذا التراث حتى يتمشى مع المتطلبات المتجددة والطموحات اللانهائية . إنه بعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره . . والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة ، وفي الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقاً أو قائماً بذاته . إنه جزء من مجتمع عالمي معاصر يتأثر به كما يؤثر فيه .

في ضوء هذا يدور حديثنا عن بعض الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم العربية كلغة ثانية في ثلاث دوائر ، تقتصر في هذه الوحدة على الحديث عن ثلاث منها :

أولاً : الثقافة العربية الإسلامية :

مع التسليم بصعوبة تعريف الثقافة تعريفاً جامعاً يرضى جميع الأطراف إلا أننا نتبنى التعريف الانثروبولوجي الواسع للثقافة والذي قدمه « تايلور » وذلك لشموله ، يقول التعريف : « إن الثقافة تعني ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع » . (محي الدين صابر ، ٥٠ ، ص ص ٣٨ / ٤٠) .

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين : الثقافة العربية والثقافة الإسلامية ، وبينهما فروق يجب أن نقف عندها وهي :

- ١- الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية .
 - ٢- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هي المعرفة والاعتزاز القومي . أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد .
 - ٣- الثقافة العربية ، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة ، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم ما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والمهجاء المقذع والعصبية القبلية . الخ ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر . فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى .
 - ٤- الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية ، أما الثقافة الإسلامية فعالمية .
 - ٥- الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب ، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية .
- ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل إحداها مع الأخرى (تمام حسان ص ص ٨٤ - ٨٦) .

ثانيا : أهداف تعليم الثقافة الإسلامية :

والسؤال الآن : ماذا ينبغي أن تكون أهدافنا عند تعليم الثقافة الإسلامية للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟
نعلم أن لكل مجتمع خصائصه . ومن ثم سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى بلد . إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تلتقى عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة في المجتمعات الإسلامية .

ولقد أقر المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج
باجتماعه في مارس سنة ١٩٨٣ م الأهداف التالية : وهي في رأينا تصلح
لأن تبناها برامج تعليم العربية كلغة ثانية . (مكتب التربية العربي
لدول الخليج ٥٢ ص ص ١٤/١٦) .

هذه الأهداف العامة مشتقة من الإسلام وتوجز فيما يلي :

- ١ - بناء العقيدة الإسلامية لدى « الطلاب » على أساس من الدراسة والفهم والإقناع .
- ٢ - قدرة الفرد على فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملأ .
- ٣ - نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه .
- ٤ - تحقيق النمو الشامل للفرد خلقياً وجسماً وعقلياً واجتماعياً .
- ٥ - تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به .
- ٦ - الاهتمام بالعلم ، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة .
- ٧ - ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق .
- ٨ - نمو القدرة على التفكير السليم والنص الصحيح وإصدار الأحكام السليمة .
- ٩ - قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة واتخاذها أساساً لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات .
- ١٠ - نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات .
- ١١ - التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى .
- ١٢ - الشعور بالانتماء الأسرى ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدي إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء وإلى بر الأبناء بالأمهات والأباء . مع الوعي الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية .

- ١٣- صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه يحس بمشكلاته ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته .
- ١٤- قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكدها .
- ١٥- انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعاً من أسس تقدم المجتمع .
- ١٦- الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة إلى السلام .
- ١٧- تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع .
- ١٨- نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
- هذه الأهداف ينبغي أن تكون محاور لموضوعات القراءة . وأشكال الحوار في كتب تعليم العربية كلغة ثانية .

ثالثاً : اتجاهات العصر :

- يتميز المجتمع العالمي المعاصر باتجاهات معينة ، كما تواجهه مشكلات ملحة ، ومن أهم الاتجاهات والمشكلات ما يلي :
- ١- يشهد المجتمع العالمي المعاصر تغيراً سريعاً شاملاً في كل مجالات الحياة ، ومن أسرع المجالات تغيراً وسائل الاتصال والإنجاز التكنولوجي الذي يضطرد ويتقدم بشكل يصعب التنبؤ بمساره أحياناً .
- ٢- أن التغير الذي يصيب الدول النامية ، ومن بينها دول المجتمع العربي ، مازال محدود المدى بطيء الحركة إذا قيس بما يحدث في المجتمعات الغربية . لسنا ننكر أن معدل التحسن مع كل يوم

يزيد ، وفي كثير من المجالات يضطرد ، إلا أن مثلنا ومثل معدل التغير العالمى كمثل الذى يصعد على سلم كهربائى هابط ليس له من أمره سوى الإحساس بالتقدم . . إلا أنه كلما تقدم خطوة تراجع به السلم خطوات .

٣- يواجه إنسان العصر الحديث مشكلات أساسية وملحة تهدد مستقبل البشرية ما لم تتضافر الجهود على حلها ، وهى :

- تسارع فى التصنيع .
- تزايد مضطرد فى السكان .
- سوء تغذية يزداد انتشاراً .
- استنزاف لموارد الطبيعة لا يتجدد .
- بيئة متدهورة نتيجة التلوث وعدم الحماية .

٤- يكشف استقرار واقع التعليم ومحاور اهتمام الدول المختلفة به ، وكذلك اتجاهات أحدث السياسات التربوية لهذه الدول عن وجود ثلاث أمور ملحة وهى :

- ديمقراطية التعليم .
- تحديث التعليم مع الأخذ فى الاعتبار الهوية الثقافية للشعوب .
- الربط بين التعليم والعمل المنتج .

٥- تشيع فى ميدان التربية فى المجتمع العالمى المعاصر اتجاهات جديدة وشعارات تربوية مستحدثة ، مثل لامدرسية المجتمع deschooling والتعليم بدون مشاركة non - participatory والتعليم اللانظامى non - formal والتعليم المستمر continuing education والفصول غير المتدرجة non - graded classrooms والتعليم الذاتى self - instruction وغيرها .

هذه الاتجاهات أيضاً تفرض نفسها فى منهج تعليم العربية كلغة

ثانية . . فلا يتصور أن ننظر لطلاب هذه اللغة كما لو كانوا معزولين
عن المجتمع العالمي المعاصر . .
كما أن الاتجاهات التربوية الجديدة ينبغي أن تجد طريقها أيضاً
في مجال تعليم العربية حتى يواكب العصر ولا يتخلف عنه .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما العلاقة في رأيك بين المجتمع والمنهج الدراسي؟
- ٢ - ما أهم الأمور التي ينبغي على واضع منهج تعليم العربية كلغة
ثانية مراعاتها في ضوء العلاقة بين المنهج والمجتمع؟
- ٣ - ماذا يقصد بالثقافة؟
- ٤ - استنتج ثلاثة من الخصائص العامة للثقافة في ضوء التعريف
الانثروبولوجي لها .
- ٥ - ناقش بلغتك الخاصة خمسة من الفروق بين الثقافة العربية
والإسلامية .
- ٦ - إلى أي مدى توافق على هذه الفروق؟
- ٧ - ما أهم القيم التي تود أن يتضمنها منهج تعليم العربية والثقافة
الإسلامية؟
- ٨ - بم يتميز المجتمع العالمي المعاصر من اتجاهات في رأيك؟
- ٩ - إلى أي مدى تترك هذه الاتجاهات أثرها في منهج تعليم العربية
كلغة ثانية؟
- ١٠ - ماذا تعرف عن الاتجاهات التربوية المعاصرة التي عرضتها
هذه الوحدة؟

البَابُ
العَاشِرُ

أَنْوَاعُ مَنَاجِحِ
تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ

الوحدة رقم (٥١)

المنهج النحوى Grammatical Syllabus

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٢- أن يستنتج الظروف التي ظهر فيها هذا المنهج .
 - ٣- أن يوضح المقصود بهذا المنهج .
 - ٤- أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
 - ٥- أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .
 - ٦- أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج في بلده .
 - ٧- أن يبرز المهارات اللغوية التي يتم التركيز عليها في هذا المنهج .
 - ٨- أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .
 - ٩- أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

يقصد بالمنهج النحوى تقديم المحتوى اللغوى فى شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استناداً إلى منطلقين مؤدى أولهما : أن اللغة نظام والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التى لتعلمها

الفرد أصبح قادراً على استخدام اللغة . ومؤدى المنطلق الثاني هو أن لكل معنى تركيباً لغوياً يناسبه وعلينا أن نحضر التراكيب المختلفة التي تنقل معاني معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة . .

المعنى والشكل إذن مرتبطان . ويحدد أحدهما الآخر . فالتعجب مثلا له صفتان . . والاستفهام مثلا له صيغ معينة وهكذا وعلى أن نقدم للطالب مجموعة الصيغ المناسبة التي تفي متطلباته .

يبدأ واضعو المنهج إذن بتحديد المعاني التي يريد الفرد التعبير عنها . ثم تحديد التراكيب اللغوية التي تغطي كل معنى من هذه المعاني ، ثم اختيار الموضوعات النحوية التي تنتمي لها هذه التراكيب . ثم ترتيب هذا كله في شكل منطقي يتمشى مع موضوعات النحو فيقدم ما يُعتبر شرطاً لازماً لغيره ، فالفعل قبل الفاعل وهكذا . .

ويستلزم هذا الترتيب المنطقي للتراكيب استخدام مصطلحات النحو العربي وتقديم المحتوى في شكل وحدات تكمل بعضها ، فإذا كنا نريد تعليم الطالب جملة : « الله موجود » أصبح لازماً علينا أن نعلمه المبتدأ والخبر . وإذا كنا نريد تعليمه هذه الجملة : « أعددت الدرس إعداداً جيداً » لزم تحليلها وتحديد التركيب اللغوي الذي تنتمي إليه (فعل + فاعل + مفعول به + مفعول مطلق + صفة) وهذا بالطبع يتدرج تحت وحدة المفعول المطلق . .

وفي هذا المنهج النحوي يلزم التمييز بين عدة مصطلحات منها :

- أنماط الجملة ويقصد به نوع الجملة من حيث المعنى الذي تؤديه . فهذه جملة تعجب ، وهذه جملة استفهامية ، وهذه جملة طلبية ، وهذه إنشائية . . الخ .

- موضوعات النحو ويقصد بها المفاهيم النحوية التي تنتمي إليها

التركيب مصنفة في أبواب . فهذا باب المبتدأ والخبر ، وهذا باب
المفعول به وهذا باب الإضافة . الخ .

- التركيب اللغوي ويقصد به قالب الذي تصب منه الجملة فنقول
بأن تركيب هذه الجملة هو : فعل + فاعل + مفعول به .

- الجملة ويقصد بها قول مستفاد به مستقل بنفسه . يكمل به المعنى
فنقول أكل الولد الطعام . جملة لأنها مستقل بنفسها ويكمل معها
المعنى .

واللبس كثير بين الجملة والتركيب . ولكن هذا اللبس يزول
عند ما يتبين لنا أن حديثنا عن التراكيب هو حديث عن المحدود إذ أن
من الممكن حصر التراكيب بينما يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حصر الجمل
فالحديث عن الجمل حديث عن اللامحدود . إن التركيب الواحد يتسع
لمئات من الجمل .

ويشيع مع المنهج النحوي استخدام طريقة النحو والترجمة .
وهي الطريقة التي تنطلق من نفس المنطلق السابق ، وهو أن اللغة
مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة .
والتي تزود الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمي ،
وليس على أساس الحاجة الفعلية للطالب .

ويشيع هذا المنهج مع هذه الطريقة في كثير من البلاد الإسلامية بجنوب
شرق آسيا حيث تعلم اللغة للاتصال بالتراث الإسلامي وليس
للاتصال مع الناس في مواقف حية . إن محور الاهتمام عند أصحاب
هذا المنهج هو تزويد الطالب بما يلزمه لقراءة القرآن الكريم وقراءة كتب
اللغة والأدب سواء أكان ما يلزمه نحواً أو حرفاً أو مفردات أو غيرها .
ولهذا المنهج نقد يوجهه أنصار المناهج الأخرى . من هذا النقد
ما يلي :

١ - إننا إذا استطعنا وصف الجملة نحويًا وتحليل تركيبها من أجل تعرف

معناها فلا يعنى هذا أننا استطعنا حصر الطرق التى يمكن أن تستعمل فيها هذه الجملة فى الكلام . فقد ينطقها الفرد سخرية وقد ينطقها متعجباً . .

٢- ليس من اللازم أن يشترط معنى الجملة صيغة معينة تُصَبُّ فيها أوقالباً خاصاً توضع فيه . فلقد تنقل المعنى الواحد فى عدة تراكيب وإن بدا بينهما تفاوت بسيط : ولننظر فى هذه الجملة :

- تناول المريض الدواء أمس .
- تناول المريض أمس الدواء .
- أمس تناول المريض الدواء .
- تناول أمس المريض الدواء .
- المريض تناول أمس الدواء .

٣- إن هذا المنهج يغفل حاجات الاتصال اللغوى عند الفرد إذ لا يبدأ بتحديد المواقف التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة .

٤- إنه يضمن لنا تخريج أفراد يعرفون قواعد اللغة ويحسنون ، إلى حد ما ، فهم العلاقات بين الكلمات والجملة إلا أنه لا يضمن لنا تخريج أفراد يحسنون الاتصال باللغة فى موقف حى . إن هناك ، إلى حد ما ، فرقاً بين لغة الكتب ولغة الحياة . . إن اللغة التى يجربها الطالب فى الفصل ويتدرب على استخدامها بين جدرانها قد تتفاوت قرباً أو بعداً عن لغة يستخدمها الإنسان فى مواقف طبيعية تتلون فيه الجملة الواحدة حسب حاجة الإنسان للتعبير .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ماذا يقصد بالمنهج النحوى ؟
- ٢- من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التى ظهر فيها .

- ٣ - استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
- ٤ - ما أهم الإجراءات التي يسير فيها تنفيذ هذا المنهج ؟
- ٥ - حلل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج في مجال تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك .
- ٦ - اذكر بعض أوجه النقد التي توجه لهذا المنهج .
- ٧ - ما أهم الخطوات التي تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج في تعليم العربية ؟
- ٨ - بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٥٢)

منهج المواقف Situational Syllabus

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٢- أن يستنتج الظروف التي ظهر فيها هذا المنهج .
 - ٣- أن يوضح المقصود بهذا المنهج .
 - ٤- أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
 - ٥- أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .
 - ٦- أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج في بلده .
 - ٧- أن يبرز المهارات اللغوية التي يتم التركيز عليها في هذا المنهج .
 - ٨- أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .
 - ٩- أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعلم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

كمحاولة لتطوير المنهج النحوي السابق درج بعض معدّي المناهج على تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل ، ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة . فبدلاً من تدريس الجمل

في فراغ يتم تقديمها في مواقف يؤديها المعلم كأن يأتي ببعض الحركات وهو يتكلم (أنا أكتب الدرس) وكأن يفتح الباب ويقول الباب مفتوح . . . وكأن يستعين بالأشياء الموجودة في الفصل مديراً حولها أشكال الحديث . وهذا التطوير للمنهج النحوي لا يخرج من الدائرة التي ينتمي إليها إلى دائرة أخرى من نوع آخر للمناهج وهو منهج المواقف ، فإن كانت الجملة تدور حول مواقف يؤديها المعلم والطالب ، إلا أنها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثيل معاني الجملة حتى يستطيع الطالب فهمها . وهذا بالطبع يختلف عن منهج يبنى على أساس مواقف طبيعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل . ومثل هذا التطور لا يفي بحاجة المتعلم للاتصال الفعلي باللغة . إذ يظل التباعد قائماً بين لغة تدور حول تراكيب محدّدة ، وكلمات مقصودة ، ومواقف مصطنعة ، وبين لغة تتعدّد فيها البدائل ، ولا يتوقع الفرد استجابة محدّدة لما يصدر عنه من مخاطب مع الآخرين .

والتباعد بين اللغتين ، لغة الفصل ولغة الحياة يُفقد الطالب الدافعية أحياناً لمواصلة الدراسة . إذ لا يحس لما يتعلمه قيمة ولا يشعر له بفائدة هذا بالطبع يختلف عن منهج المواقف الذي ينطلق من مسلمات أخرى ويبنى على أسس تختلف إلى حد كبير إن لم يكن تماماً عن تلك الأسس التي يبنى عليها المنهج النحوي .

ينطلق منهج المواقف من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة . . . وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها ونظامها عن تلك التي تبني للمنهج النحوي .

وإذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤدّاها أن اللغة نظام . وتعلّم النظام شرط لاستخدام اللغة . فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والاهمية وهي أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد ولا بد للإنسان

كى يفهم عناصر اللغة ، أصواتاً ومفردات وجمالاً ، أن يُرجعها إلى السياق الذى وردت فيه .

ومن هنا قد نستغنى بتركيب لغوى دون آخر لأنه أكثر استخداماً فى موقف معين بينما يستخدم التركيب الثانى فى موقف آخر .

محور الاهتمام هنا إذن هو المتعلم بحاجته ومطالبه وليس المحتوى اللغوى ، وفى هذا المنهج يحرص الخبراء على التنبؤ بالمواقف التى قد يحتاج الفرد فيها للاتصال باللغة وذلك فى ضوء دراسات ميدانية تجرى ، أو أبحاث تُعمل ، ثم يُختار المحتوى اللغوى الذى يشبع حاجة الفرد للاتصال فى هذه المواقف .

ومثل هذا التصور يزيد من دافعية الطالب على مواصلة الدرس إذ يجعل لما يتعلمه معنى .

فالمتعلم وليست المادة هو مركز الاهتمام ومن ثم تختفى أشكال التمييز بين لغة الفصل ولغة الحياة .

وإذا كانت الوحدات تدور فى المنهج النحوى حول موضوعات النحو . فإن الوحدات فى منهج المواقف تدور حول حاجات الاتصال . فهناك درس فى المطار ودرس فى السوق ، وآخر فى مكتبة الجامعة ، ورابع فى المطعم ، وخامس فى الحافلة . . الخ .
إلا أن لمثل هذا المنهج أيضاً انتقادات منها :

- أن حاجات الاتصال اللغوية مختلفة من فرد إلى فرد ومن جمهور لآخر فما يناسب هذا الجمهور قد لا يناسب ذلك . وهذا يستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال . والرد على هذا النقد هو إمكانية حصر المواقف المشتركة التى يتوقع أن يحتاج الدارسون فيها للاتصال اللغوى ثم تخصيص جزء من المنهج لمعالجة الحاجات الخاصة كلما كان هناك عدد من الدارسين يستحق جهد إعداد جزء خاص . .

- أن اللغة التي تدار في الفصل ، حتى وإن كانت تنطلق من تصور
لحاجات الاتصال اللغوى عند الأفراد ، إلا أنها تظل أيضاً
مصطنعة . . فالموقف الطبيعي للغة يصعب نقله إلى جدران
الفصل . . والرد على هذا النقد هو أن الاختيار الجيد للمحتوى
اللغوى المناسب يتوقف على كفاءة الخبراء في التنبؤ بما قد يواجهه
الفرد . كما أن هناك من الأساليب ما يساعد على تهيئة الطالب
للاتصال الفعلى باللغة ، منها التدريب المستمر على استعمال اللغة
في الفصل عند طريق لعب الدور أو الأداء التمثيلي أو استضافة بعض
الناطقين بالعربية لإدارة حوار مع الطلاب . .

- إن هناك فرقاً بين موقف نمطى يدور حوله الدرس ، وبين موقف
طبيعى يصعب توقعه . . فالمواقف التي يتنبأ الخبراء بأن الفرد يمر بها
في السوق قد تنحصر في شراء البضائع ومن ثم تدور الدروس حول
عملية الشراء وما تستلزمه من مفردات وتراكيب . . بينما يحتاج
الإنسان السوق لأكثر من عملية الشراء . . فقد يذهب لبيع
شئ ما ، وقد يذهب لاستبدال شئء بأخر ، وقد يذهب لتعرف
أسعار بعض السلع لهدف معين . وقد يذهب لأغراض أخرى
يصعب التنبؤ بها . ومن ثم يقتصر المحتوى اللغوى على ما أمكن
التنبؤ به مغفلاً ما صعب التنبؤ به حتى إذا خرج الدارس إلى الحياة
وقع في حيص بيص . . !!

بقى أن نشير إلى طريقة التدريس شائعة الاستخدام في مثل هذا
المنهج تلك هى الطريقة السمعية الشفوية والطريقة المباشرة فكلاهما
يمكن توظيفه بكفاءة في منهج المواقف .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ماذا يقصد بمنهج المواقف؟
- ٢- من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التي ظهر فيها .
- ٣- استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
- ٤- ما أهم الإجراءات التي يسير فيها تنفيذ هذا المنهج ؟
- ٥- حلل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج في مجال تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك .
- ٦- اذكر بعض أوجه النقد التي توجه لهذا المنهج .
- ٧- ما أهم الخطوات التي تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج في تعليم العربية ؟
- ٨- بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٥٣)

منهج الفكرة Notional Syllabus

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يتعرف على أحد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية .
 - ٢- أن يستنتج الظروف التي ظهر فيها هذا المنهج .
 - ٣- أن يوضح المقصود بهذا المنهج .
 - ٤- أن يستخلص من هذه الوحدة ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
 - ٥- أن يعرض ، بلغته الخاصة إجراءات تنفيذ هذا المنهج .
 - ٦- أن يحدد مدى شيوع هذا المنهج في بلده .
 - ٧- أن يبرز المهارات اللغوية التي يتم التركيز عليها في هذا المنهج .
 - ٨- أن يلخص أهم ما ينسب لهذا المنهج من مزايا وما يوجه إليه من نقد .
 - ٩- أن يوازن بين هذا المنهج وغيره من المناهج الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتوى

إذا كنا قد لمسنا بين المنهجين السابقين ، المنهج النحوي والمنهج الموقفي فروقاً ، فإن هذه الفروق تختفى أحياناً عندما ننزل إلى الميدان . . فنجد من المعلمين من يدرس القواعد النحوية في شكل

حوار حول موقف ما ، أو نجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام في موقف حياتي معين . . فالأول وإن كان مستنداً إلى المنهج النحوي إلا أنه يقدم المحتوى في صورة مواقف . والثاني وإن كان يستند إلى المنهج الموقفي إلا أنه يفصل القول في التراكيب اللغوية المناسبة . . وكلا المنهجين يعوزه شيء هام وهو تنمية القدرة الاتصالية عند الأفراد . .

وهنا يقف أنصار منهج الفكرة في تناقص مع أصحاب المنهجين السابقين . . وقد طرح Wilkins هذا المنهج في كتاب له صدر عن جامعة اكسفورد سنة ١٩٧٦ واستعار كلمة الفكرة notional من اللغويات التي يعتمد فيها تصنيف النحو على أساس المعايير الدلالية semantic criteria ومثل هذا النحو يسمى بنحو المضمون notional grammar في مقابل نحو الشكل formal grammar حيث يصنف النحو على أساس الصيغة أو شكل الجملة (Wilkins, 101) .

ويستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق . . إن منطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية . .

ويبدأ ويلكنز بتحديد الفرق بين المناهج الثلاثة بالصورة الآتية : فالمنهج النحوي يسأل : كيف يعبر المتكلم عما لديه من معنى ؟ (يهتم هنا بالشكل أو البنية النحوية) وبينما يسأل المنهج الموقفي : متى وأين يستخدم الإنسان اللغة (يهتم هنا بالموقف الذي يستخدم فيه اللغة) .

نجد منهج الفكرة يسأل : ما الذي ينتقل من معنى عبر اللغة ؟ من هنا فإن محور الاهتمام هو المعنى الذي تحمله اللغة وليس الشكل الذي انتقل من خلاله ولا الموقف الذي دار حوله . .

وهذا بالطبع بدون أن يفقد منهج الفكرة الاهتمام بالعوامل النحوية أو الموقفية التي تمثل محور اهتمام المنهجين السابقين . .

إن الميزة التي ينفرد بها منهج الفكرة هي تنمية الكفاءة الاتصالية communicative competence مما يضمن استمرار دافعية الطلاب ويزيد منها .

وفي هذا المنهج يتم اختيار المحتوى اللغوي طبقاً للمعاني التي يحتاج الدارس التعبير عنها أو المطالب الدلالية كما يعبر عنها ولكنز semantic demands فالمضمون الذي يريد الدارس التعبير عنه ، وليس التراكيب أو المواقف ، هو الذي يحدّد المحتوى اللغوي . وهذا يستلزم تنوع الصيغ اللغوية التي يجب أن يتعلمها الدارس ومن ثم تتميز المواد التعليمية في هذا المنهج بالتغاير اللغوي linguistically heterogenous . إذ لكل مضمون عدد من الصيغ ومجموعة من البدائل التي يلزم تدريب الدارس عليها . . والأمر بالطبع ليس بهذه البساطة . . إذ لا بد من تفضيل صيغ وانتقاء بعض التراكيب من هذا الحشد الكبير من البدائل حتى نضمن على الأقل أن الدارس قد تدرب على فهم النظام النحوي للغة واكتسب القدرة على استخدامه وإلا تشتت ذهنه بين تركيب وتركيب وبين صيغة وأخرى فلا تثبت هذه ولا تبقى تلك . .

ويقسم ولكنز منهجه المبني على الفكرة إلى وحدات كبيرة ينضوى تحت كل منها عدد من الوحدات الصغيرة . .

ومن الوحدات الكبيرة ما يلي : الزمن time العدد numerals المكان space / معنى العلاقات relational meaning ربط الجملة المنطوقة سياقها diexis⁽¹⁾ وتحت كل وحدة كبيرة كما قلنا مجموعة من الوحدات الصغيرة . فالزمن تحته عدة وحدات هي : تحديد الزمن ، مثل : الآن ، يوم الإثنين ، الثالث والعشرون من ابريل سنة

(1) by derctic meaning is meant the copacity to refer an utterance to the context in which it occurs. (Wilkins, 101 pp : 36 - 37) .

١٩٥٧ ، الساعة الثامنة و ٢٥ دقيقة ، أمس ، اليوم ، غداً ، هذا الشهر ، الشهر التالي ، الشهر الماضي . الخ ، والوحدة الصغيرة الثانية هي : المدة duration والثالثة هي علاقات الزمن time relations والثالثة هي التكرار frequency والرابعة هي التابع sequence وهكذا . .

ومحور الاهتمام في منهج الفكرة كما قلنا هو السياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان . فجملة مثل : « السماء تمطر » يمكن أن يكون لها معان متفاوتة جداً . فقد تكون لبدء الحديث مع أشخاص يجمعهم مكان لأول مرة أى أنها تستهدف فتح باب للحديث . وقد تكون تحذيراً من الخروج عند ما توجه لطفل قد يصير على الخروج للعب وقد تكون توجيهاً لفرد يريد الخروج تنصحه بأن يصحب معه مظلة . . وهكذا . . وهذا يدل على صعوبة تعميم معنى جملة ما بمجرد النظر في مفرداتها أو تراكيبيها . .

ولمثل هذا المنهج أيضاً انتقادات ، منها :

- أنه لا يوجد بُعد إطار معنوى (نسبة إلى المعنى) notional framework يحدّد لنا أهم الأفكار التي يمكن أن يدور حولها المنهج . ولقد كان الإطار الذي قدم ولكنز نفسه مجرد محاولة خضعت بعد ذلك لدراسات وانتقادات كثيرة .

- أنه لا توجد علاقة محددة بين الجملة ومعناها . فالجملة كما اتضح من المثال السابق (السماء تمطر) قد يقصد المتحدث بها عدة معان ومن ثم يلزمنا توفير سياقات متعددة لكل جملة حتى نستوفى تقديم دلالاتها .

- أنه من الصعب وضع تصور للشكل التنظيمي لمثل هذا المنهج . فإذا كان يسيراً علينا وضع تصور للمنهج النحوي أو للمنهج الموقفى فمن العسير وضع تصور للشكل التنظيمي لمنهج الفكرة . .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١- ماذا يقصد بمنهج الفكرة؟
- ٢- من خلال قراءتك لهذا المنهج . استنتج الظروف التي ظهر فيها .
- ٣- استنتج ثلاثة من المنطلقات الأساسية التي يستند إليها هذا المنهج .
- ٤- ما أهم الإجراءات التي يسير فيها تنفيذ هذا المنهج؟
- ٥- حلل أحد المناهج المماثلة لهذا المنهج في مجال تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك .
- ٦- اذكر بعض أوجه النقد التي توجه لهذا المنهج .
- ٧- ما أهم الخطوات التي تتخذها لو طلب منك وضع مثل هذا المنهج في تعليم العربية؟
- ٨- بم يتميز هذا المنهج عن غيره من مناهج تعليم العربية كلغة ثانية؟

البَابُ
الْحَادِي عَشْرُ

الطُّرُقُ الْخَاصَّةُ
لِتَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ

الوحدة رقم (٥٤)
طريقة النحو والترجمة
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التي نشأت فيها طريقة النحو والترجمة .
 - ٢ - أن يدرك العلاقة بين الظروف التي نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .
 - ٣ - أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .
 - ٤ - أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التي تستند إليها .
 - ٥ - أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .
 - ٦ - أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .
 - ٧ - أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسي الذي يؤلفه أنصار هذه الطريقة .
 - ٨ - أن يبرز من إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

- ٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية في ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تدريسها .
- ١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .
- ١١ - أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانياً : المحتوى

(١) نشأة الطريقة :

تعتبر طريقة النمو والترجمة Grammar - Translation method أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوروبية حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنساني إلى العالم الغربي فضلاً عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوروبية مما أشعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين فاشتد الإقبال على تعلمها وتعليمها . واتبعت في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى . ولقد كان المدخل في تدريسها هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية في ذاته ، حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير .

ويرجع البدء في استخدام هذه الطريقة في أوروبا إلى أواخر القرن الثامن عشر . إلا أننا نعتقد أن لها تاريخاً بعيداً في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها . إذ انتشرت مع انتشار الإسلام وكانت محور العمل في الجهود الذي بذلت لتعليم اللغة . ولعل شيوع هذه الطريقة في بلدان جنوب شرق آسيا وفي جنوب أفريقيا أيضاً شاهد على قدم هذه الطريقة فمحور الاهتمام في تعليم العربية في هذه البلاد هو تحفيظ

الطلاب بعض سور القرآن الكريم وشرح معاني المفردات فيه ثم شرح القواعد النحوية التي تسهم في فهم تراكيبه .

وبدأ انتشار هذه الطريقة في أوروبا عندما طبق بلوتز Ploetz مبادئها في مدارس تعليم اللغات بألمانيا وألف كتاباً لتعليم النحو للمبتدئين سنة ١٩٤٨ م وكان يقدم في الدرس الواحد القاعدة والمفردات والنص اللغوي وبعض الجمل للترجمة بوصفها نمطاً للتركيب النحوي المعلم (Stern, H. 93, p : 453) .

إلا أنه في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر بدأ الهجوم على هذه الطريقة بوصفها طريقة باردة cold ولا حياة فيها lifless وعزى إليها الفشل في كثير من تجارب تعليم اللغات الأجنبية .

(ب) مداخل الطريقة :

يقصد بالمداخل هنا approaches مجموعة الافتراضات التي تستند إليها الطريقة والتي تعتبر المنطلق assumption لفهم خطواتها ومن ثم تقويمها . ومن أهم المنطلقات التي تكمن وراء طريقة النحو والترجمة ما يلي :

- ١ - اللغة أساساً نظام من القواعد التي يمكن استقراؤها من النصوص اللغوية والإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة .
- ٢ - تعلم اللغة تدريب عقلي يمكن النظر إليه بشكل ضمني implicit على أنه نشاط ذهني يشتمل على تعلم القاعدة وتذكرها وربطها بما لدى الطالب من خبرة في لغته الأولى وذلك عن طريق الترجمة .
- ٣ - تعتبر اللغة الأولى للدارس هي النظام المرجعي reference system في اكتساب مهارات اللغة الثانية .

(ج) إجراءات الطريقة :

يقصد بذلك الحديث عن خطوات التدريس في ضوء منطلقات

هذه الطريقة . ومن الممكن إيجاز أهم خطوات تدريس اللغة في ضوء
طريقة النحو والترجمة فيما يلي :

- ١ - محور الدرس أساساً هو القاعدة النحوية التي يتم تقديمها في ضوء
الترتيب المنطقي لموضوعات النحو العربي .
- ٢ - تقدم القاعدة النحوية أولاً ثم تُضرب عليها أمثلة تشرحها
وتُستخدم في هذا المجال المصطلحات النحوية بشكل واضح
(فعل / مبتدأ / . . الخ) .
- ٣ - يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وتنمي
ثروته فيها كلما تقدم في البرنامج .
- ٤ - يُكَلِّف الطالب باستظهار القاعدة كما قدمت له وحفظ المفردات
التي وردت في الجمل والتراكيب .
- ٥ - تُقدِّم المفردات والجمل والتراكيب مترجمة للغة الأولى للدارسين
ومن ثم لا ضرورة في بعض الأحيان لشرح معاني هذه المفردات
أو الجمل .
- ٦ - لا يقتصر الأمر على أن يُلَمَّ الطالب بقواعد اللغة العربية بل
يتعرف أيضاً خصائص هذه اللغة بالمقارنة إلى غيرها من اللغات
خاصة اللغة الأولى للدارس .
- ٧ - يتم تقديم المفردات والجمل والتراكيب حسب ما يقتضيه شرح
القاعدة وليس حسب اعتبارات تربوية مثل ضبط المفردات
أو حصر التراكيب . . أو غير ذلك من أساليب لذا قد نجد درساً
يتعلم الطالب فيه عشرين كلمة ودرساً آخر يتعلم فيه خمسين
كلمة . .
- ٨ - المعيار الوحيد لضبط المادة التعليمية كما سبق هو شرح القاعدة
النحوية . وتقويم القاعدة النحوية مرتبط بمعرفتها في النظام

- النحوى . فالبسيط قبل المعقد والجزء قبل الكل . . من هنا يشعر الطالب بتزايد عبء المادة المقدمة والتدرج فى صعوبتها .
- ٩ - هذا الأسلوب فى عرض المادة التعليمية يجعل الموقف التعليمى فى نظر شتيرن Stern شبيهاً بحل المشكلات أو الألغاز . problem or puzzle - solving
- ١٠ - إن تذوق الأدب العربى المكتوب والاستمتاع به هدف رئيسى من أهداف تعليم العربية . والوسيلة الوحيدة لذلك هى الترجمة من وإلى اللغة العربية .
- ١١ - من هنا يشتمل كل درس تقريباً على مجموعة النصوص التى يتدرب الطالب على ترجمتها بادئاً بالمفردات ثم الجمل ثم النصوص الكاملة .
- ١٢ - التدريب على التعبير الكتابى مرتبط أيضاً بعملية الترجمة إذ من خلالها يتمرن الطالب على بناء الجمل .
- ١٣ - وأخيراً فإن تنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسى من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة من هنا يتدرب الطالب كثيراً على القياس النحوى وعلى استقراء القاعدة النحوية أيضاً .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها طريقة النحو والترجمة .
- ٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟
- ٣ - ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟

- ٤ - ما رأيك في تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .
- ٦ - ما موقع المهارات الصوتية في هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟
- ٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسي لتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء إجراءات هذه الطريقة .
- ٨ - بم تصف دور المعلم في هذه الطريقة ؟
- ٩ - في ضوء المفهوم الذي تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .
- ١٠ - ما الموقف الذي تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟
- ١١ - تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة في الفصل . ما الخطوات التي يسير فيها درسك ؟

الوحدة رقم (٥٥)
طريقة النحو والترجمة
مزاياها وسلبياتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١- أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار طريقة النحو والترجمة .
 - ٢- أن يقدر قيمة هذه الطريقة في ضوء الظروف التي نشأت فيها .
 - ٣- أن يستنتج خصائص البرنامج الذي يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٤- أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .
 - ٥- أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .
 - ٦- أن يبرز المهارات اللغوية التي تغفل هذه الطريقة عن تنميتها .
 - ٧- أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .
 - ٨- أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها وتلك التي تغفل عنها .
 - ٩- أن يُبدي الرغبة في مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محددًا المجالات التي يريد القراءة فيها .

ثانياً : المحتوى

مقدمة :

تعتبر طريقة النحو والترجمة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية ،
ومن أوسعها انتشاراً في برامج تعليم العربية كلغة ثانية . ولهذا الطريقة
مزايا كما أن لها سلبيات وفيما يلي نوجز القول في كل منها :

(١) مزايا الطريقة :

١- يلاحظ أيضاً على هذه الطريقة أن العبء الملقى على عاتق المعلم
قليل ولا يتطلب منه من النشاط الإبداعي شيئاً . ليس على المعلم
وفق هذه الطريقة إلا أن يقرأ على الدارسين نصاً في العربية جملة
جملة ، وفقرة فقرة مترجماً لهم هذه الجمل وال فقرات إلى لغاتهم
الأولى ، إنجليزية أو فرنسية أو صينية أو غيرها ، شارحاً لهم قواعد
اللغة العربية مبيناً لهم مظاهر الجمال في التعبيرات المختلفة
والدارسون في هذا كله متابعون له ومسجلون ما يقوله حتى يمكنهم
العودة إليه في منازلهم .

٢- إجراءات التقويم أيضاً سهلة يسيرة ومحددة سلفاً . إن الأمر
لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد أو ترجمة
نص من النصوص من العربية أو إليها ، ولا يتطلب هذا من الخيال
والابتكار ما يعجز المعلم عنه .

٣- ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة للأعداد الكبيرة
من الطلاب . إن الفصل يمكن أن يتسع لأي عدد يستطيع المعلم
أن يتعامل معه . وما على الطالب إلا أن يحضر كتاباً يدرس منه
وكراسة يكتب فيها ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا
الكتاب ما يتناثر في الفصل من معلومات أو معارف .

٤- قصارى القول أن طريقة النحو والترجمة كانت مناسبة للظروف

التي نشأت فيها والمراحل التي تلتها إلى وقت قريب . . إن تعليم اللغات الثانية في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان يستهدف في المرتبة الأولى تحقيق أغراض ثقافية يستمتع الإنسان من خلالها بالتراث المكتوب في هذه اللغات . من هنا احتلت مهارتا القراءة والكتابة من المكانة ما عجزت المهارتان الأخريان الاستماع والكلام عن احتلاله .

٥ - والحقيقة التي ينبغي تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن مزايا طريقة النحو والترجمة هي أن الدارسين الذين يتعلمون اللغات الثانية بواسطتها يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

(ب) سليات الطريقة :

١ - محور الاهتمام في هذه الطريقة أمران : الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها . ومن ثم تغفل كثيراً من المهارات اللغوية الأخرى التي تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية .

٢ - القراءة والكتابة إذاً يحتلان المكانة الأولى في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، أما استخدام اللغة في الكلام وما يستلزمه ذلك من فهم اللغة المسموعة فهو أمر لا اهتمام به . إن الدارس الذي يتعلم العربية كلغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام . لا شك أن هذا يحد من قدرة اللغة في مفهوم ضيق يقصر وظيفتها على الاتصال بين الناس عن طريق المراسلات والمكاتبات وليس عن طريق الاستماع إليهم أو الحديث معهم . وهذا بلا شك مفهوم قاصر للغة ، لا يتناسب خاصة مع إنسان العصر الحديث . حيث تقدمت وسائل الاتصال المباشر بين الناس في مجتمعاتهم المختلفة .

٣ - يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد آخر يُوجّه إلى طريقة النحو والترجمة

ذلك هو إغفال الفرق بين تعليم الدارس اللغة وبين تعليمه عن اللغة . إن المنطق الرئيسى فى هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة ، أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها وإليها ، أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفى مواقف حية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما إن لم تكن تغفله تماماً .

٤ - تدريس قواعد اللغة أيضاً ، وفق هذه الطريقة يُوجّه إليه نقد كثير ولعل أهم ما يوجه إليه أنه يتم بطريقة قياسية يبدأ المعلم فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات لها ، وقد ثبت أن لهذه الطريقة من السلبيات ما لا مجال للإفاضة فيه هنا .

٥ - استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيسى من عناصر هذه الطريقة ولقد ثبت من الدراسات الحديثة أن استخدام اللغة الأولى للدارس فى تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له فى إتقان هذه اللغة .

٦ - يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه فى الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يجيد عنه . إن اتصال الطالب بأحد الناطقين باللغة العربية أو تنظيم زيارة له فى أحد البلاد العربية أو تعويضه لبعض المواقف الثقافية المعبرة عن المجتمع العربى أمور لا تخطر ببال معلم العربية كلغة ثانية إذا التزم بهذه الطريقة .

٧ - يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب خاصة الممتازين منهم على تعلم اللغة . إن عدم تنوع النشاط وتعدد أشكاله يصيب الإنسان بالملل ويصرفه فى كثير من الأحيان عن متابعة الدرس حتى إذا لم يجد استجابة له ترك البرنامج كله من هنا لا نستغرب أن نجد أن عدد المتسربين من برامج تعليم اللغات الأجنبية التى تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التي تنسب لهذه الطريقة .
- ٢ - ما العلاقة في تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟
- ٣ - اللغة في أساسها نظام صوتي . ما موقف طريقة النحو والترجمة من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟
- ٤ - إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة في موقفها من اللغة الوسيطة ؟
- ٥ - الطريقة الجديدة هي التي تسمح بأكثر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك في هذه الطريقة في ضوء هذا الرأي ؟
- ٦ - ناقش بإيجاز بعض السلبيات التي تنسب إلى هذه الطريقة ؟
- ٧ - ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟
- ٨ - هل ترغب في مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة ؟ وما الذي تود الاستزادة منه ؟
- ٩ - إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة في تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟
- ١٠ - انقد أحد الكتب المدرسية التي تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .
- ١١ - وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .

الوحدة رقم (٥٦)
الطريقة المباشرة
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التي نشأت فيها الطريقة المباشرة .
 - ٢ - أن يدرك العلاقة بين الظروف التي نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .
 - ٣ - أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .
 - ٤ - أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التي تستند إليها .
 - ٥ - أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .
 - ٦ - أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .
 - ٧ - أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسي الذي يؤلفه أنصار هذه الطريقة .
 - ٨ - أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسؤوليات المعلم .

- ٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية في ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .
- ١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .
- ١١ - أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانياً : المحتوى

(١) نشأة الطريقة :

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة ، تخلو تماماً من الحياة . . . ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة ١٨٥٠ تنادى بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية . ولقد اتخذت هذه الدعوات أسماء عدة لطرق مختلفة من طرق تدريس اللغات الأجنبية من هذه الأسماء : الطريقة الطبيعية Natural method والطريقة النفسية Psychological method والطريقة الصوتية Phonetic method . الخ . إلا أن المصطلح الذي انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة Direct method .

ويذكر شيلدرز أن هذه الطريقة تعود في أساسها إلى أحد كبار اللغويين الألمان وهو فيلهلم فيكتور Wilhelm Victor الذي دعا إلى استخدام نتائج علم الصوتيات في تدريس نطق اللغات الأجنبية . ثم تجسدت هذه الدعوة في طريقة جديدة لتعليم اللغات الأجنبية ظهرت في فرنسا لأول مرة سنة ١٩٠١ وسميت بالطريقة المباشرة Methode Directe وكذلك في الطريقة الرسمية لتدريس اللغات الأجنبية في ألمانيا سنة ١٩٠٢ the official modern language teaching method وأخيراً وفدت هذه الطريقة للولايات المتحدة الأمريكية

سنة ١٩١١ عن طريق ماكس والتر أحد تلاميذ العالم الألماني فيلهلم
(Childers, J. 65,p : 32) وقد أخذت هذه الطريقة شكلاً عملياً
في مدارس برلتز Berlitz لتعليم اللغات للتجارة والسياحة والعمل
والعلاقات الدولية .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل من أهمها :

١- أن الطريقة التي يتم بها تعلم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة
التي تعلم الفرد بها لغته الأولى .

٢- يستند تعلم اللغات إلى نتائج دراسات علماء النفس الترابطيين
associationsit psychology .

٣- في ضوء المنطلقين السابقين ينبغي تدريس اللغة أصواتاً وجملاً
في إطار موقف طبيعي ترتبط به هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها
سواء عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو لعب الدور أو عن طريق
إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات وذلك بالطبع
في حدود البيئة التي يتحرك الدارس فيها .

هذا المنطلق نفسه يتمشى مع ما سبق تقريره من أن تعلم
اللغة الثانية صورة مماثلة لتعلم اللغة الأولى . والطفل كما نعلم
يتعلم اللغة عن طريق الربط المباشر بين الأشياء وما يطلق عليها
من أسماء . . أي بين الاسم والمسمى . هذه العلاقة المباشرة هي
التي أعطت هذه الطريقة اسمها (الطريقة المباشرة) .

٤- يترتب على هذه المنطلقات أيضاً أن الترتيب الطبيعي في تعلم
مهارات اللغة هو كما يلي : الاستماع للكلام فالقراءة فالكتابة .
ليس معنى هذا أن الفرد ينتظر بلا قراءة حتى ينتهي الكلام . وإنما

المقصود بهذا الترتيب أن الفرد لا يكتب إلا ما قرأ ، ولا يقرأ إلا ما نطق ، ولا ينطق إلا ما استمع إليه .

(ج) إجراءات الطريقة :

يسير استخدام هذه الطريقة في مجال تعليم العربية في عدد من الخطوات من أهمها :

- ١ - أن الهدف الأسمى الذي تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر باللغة العربية وليس بلغته الأولى .
- ٢ - ينبغي تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة .
- ٣ - الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع الإنساني . ومن ثم ينبغي البدء في دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر على أن يشتمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس .
- ٤ - يتعرض الدارس في البدايات الأولى لتعلم العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها إلى جمل كاملة ذات معنى واضح ودلالات يستطيع الدارس إدراكها .
- ٥ - النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه . ومن ثم يتم تعليم النحو العربي بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار .
- ٦ - لا يتعرض الدارس لنص مكتوب بالعربية قبل أن يكون قد ألف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب . . ولا يبدأ الدارس في كتابة نص قبل أن يجيد قراءته وفهمه .

- ٧ - الترجمة من وإلى العربية أمر ترفضه هذه الطريقة فلا ينبغي أن تراحم العربية أية لغةٍ أخرى .
- ٨ - إن تنمية المهارات العقلية عند الدارس مثل القدرة على القياس والاستقراء واستنتاج الأفكار أمور لا تشغل بال أصحاب الطريقة المباشرة .
- ٩ - يتم شرح الكلمات والتراكيب الصعبة باللغة العربية وحدها من خلال عدة أساليب مثل شرح معناها أو ذكر مرادف لها أو ما يقابلها من كلمات (أضداد) أو ذكرها في سياق آخر أو غير ذلك من أساليب ليس من بينها على أية حال استخدام لغة وسيطة .
- ١٠ - يستغرق المعلم معظم الوقت في طرح أسئلة على الدارسين وفي الإجابة على أسئلتهم .
- ١١ - يقضى معظم الوقت في تدريبات لغوية مثل : الإبدال substitution الإملاء dictation السرد القصصي narrative والتعبير الحر .
- ١٢ - وأخيراً فإن اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات واكتساب مهارات الكلام يفوق اهتمامها بجوانب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز الظروف التي نشأت فيها الطريقة المباشرة .
- ٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟

- ٣ - ما التصور الذي تبناه هذه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟
- ٤ - ما رأيك في تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - اختر من بين إجراءات هذه الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .
- ٦ - ما موقع المهارات الصوتية في هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟
- ٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسي لتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء إجراءات هذه الطريقة .
- ٨ - بم تصف دور المعلم في هذه الطريقة ؟
- ٩ - في ضوء المفهوم الذي تبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .
- ١٠ - ما الموقف الذي تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟
- ١١ - تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة في الفصل . ما الخطوات التي يسير فيها درسك ؟
- ١٢ - قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٥٧)

الطريقة المباشرة

مزاياها وسلبياتها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار الطريقة المباشرة .
- ٢- أن يقدر قيمة هذه الطريقة في ضوء الظروف التي نشأت فيها .
- ٣- أن يستنتج خصائص البرنامج الذي يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٤- أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .
- ٥- أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .
- ٦- أن يبرز المهارات اللغوية التي تغفل هذه الطريقة عن تمتها .
- ٧- أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .
- ٨- أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها وتلك التي تغفل عنها .
- ٩- أن يبدى الرغبة في مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التي يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتوى

ينسب إلى هذه الطريقة مجموعة من المزايا يمثل ما يؤخذ عليها عدد من السلبيات . وفيما يلي أهم ما ينسب إليها :

(أ) مزايا الطريقة :

- ١ - أنها تقدم اللغة في مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات والتراكيب . . إنها تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة أساس التعليم . وتحول معالجتها من مجرد نصوص جامدة في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس .
- ٢ - إنها أول محاولة لاستخدام الحوار والسردي القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة .
- ٣ - إنها ترفض تماماً استعمال لغة وسيطة مما يدعم مهارات اللغة الجديدة ويقلل من آثار التداخل اللغوي language interference .
- ٤ - إنها تستلزم من المعلم التجديد في عرض المادة التعليمية والابتكار في شرح المفردات والتراكيب بالشكل الذي لا يجوجه إلى لغة وسيطة .
- ٥ - إنها الطريقة التي يُعزى إليها فضل شيوع استعمال الوسائل التعليمية وبعض الأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية مثل الحوار واستخدام الأسئلة والأجوبة والتقليد والإملاء واستنتاج القواعد النحوية من النص .
- ٦ - يتزايد مع هذه الطريقة دوافع الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية بعد أن كانوا يتسربون من برامجها .

(ب) سلبيات الطريقة :

- ١ - من مشكلات هذه الطريقة أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام

والتعبير في مواقف غير مخططة أحياناً مما يترتب عليه انطلاق غير محمود سواء من حيث استخدام الكلمات أو تركيب الجمل . وعلى حد تعبير وليجا ريفرز : إن هذا من شأنه أن يخلط الطالب بين لغته الأولى واللغة الثانية فينسج تراكيبه اللغوية المألوفة في لغته بمفردات من اللغة الجديدة . . (Rivers, W., 90, p : 33) :

٢- ويترتب على هذا الأمر تعرض الدارس لمشكلات كثيرة عند بداية تعلمه في شكل منظم وفي مواقف مضبوطة ، إذ كان قد تعود على حرية التحدث والانطلاق في التعبير دون قيود تحده . .

٣- إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة سلاح ذو حدين . إذ قد يواجه المعلم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان الدارسين باللغة الجديدة . وعدم استعمال لغة وسيطة لن ينتج عنه في هذه الحالة سوى خلط في المفاهيم وخطأ في التعلم . .

٤- إن استعمال هذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى ، المبتدئة من تعلم اللغة . . ولا مجال لها في المراحل التالية . . وإذا كان لهذه الطريقة من فضل في تطوير تعليم اللغة الثانية للمبتدئين فلا فضل لها يذكر في تعليم اللغة الثانية للمتقدمين .

٥- إن المنطلق الذي تستند إليه هذه الطريقة نفسه محل شك ومحور جدل طويل فتعلم اللغة الثانية ليس متماثلاً مع تعلم اللغة الأولى وإذا كان هناك بعض أوجه التشابه بينها فليست بالكافية . وحسب القارىء أن يرجع لما كتبناه عن الفرق بين تعلم اللغتين . .

٦- إن هذه الطريقة ، استناداً للمنطلق السابق ، تترك الحرية للطالب لكي ينطلق في استخدام اللغة الثانية كما لو كان يستخدم لغته الأولى . . فكان الموقف التعليمي في الفصل موقفاً تلقائياً تتردد فيه كلمات كثيرة . وترد تراكيب لغوية غير متوقعة . . وكأن الطالب طفل صغير يستخدم اللغة في الشارع بتلقائية لا قيود فيها . . هذا

بالطبع يتنافى مع أساسيات تثبيت المادة التعليمية إذ لا حصر للتراكيب التي ترد ، ولا دراسة لمعدل تكرارها ، ولا فرصة لضمان تكرارها .

٧- وتعليم التراكيب يستلزم فهم معناها ، ولن يفهمها الدارس إلا من خلال سياق إذ حرمت عليه اللغة الوسيطة . . وفهم دلالة التراكيب من خلال السياق عملية لا يدركها إلا الأذكياء من الدارسين . . ليس التركيب اللغوي كالكلمات التي يمكن فهمها عن طريق الربط بينها وبين ما تدل عليه . إن التركيب اللغوي شيء مجرد يرتفع بلا شك على مستوى المحسوسات . وفهم المجردات أمر يعتمد على ذكاء الأفراد .

٨- ثم ما أكثر المشكلات التي يواجهها المعلم نفسه عند استخدامه هذه الطريقة . ليس كل معلم يستطيع استخدامها . إذ لا بد له أن يكون ذا ثروة لغوية فائقة في اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير في بدائل عندما يطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم . كما أن عليه أن يكون ذا شخصية مبتكرة تجدد دائماً من أساليب عرض المادة التعليمية . وأخيراً فإن هذه الطريقة تهمل العناية بجوانب الثقافة المهدبة في اللغة الجديدة مثل الأدب والفن وغيرهما . . إن محور اهتمام هذه الطريقة هو تدريب الطلاب على الكلام . . أما تذوق الأدب والفن ، وقراءة القصة ، والاستمتاع بالشعر والتراث فهي أمور لا تحظى بالأهمية التي كانت تحظى بها في طريقة النحو والترجمة . .

ولعل إغفال هذه الطريقة لمبدأ الترجمة من وإلى اللغة الثانية سبب من أسباب عدم الاتصال بالتراث . فضلاً عما في هذا من حرمان للطلاب من القدرة على ترجمة آداب الشعوب ونقل ثقافتها .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التي تنسب للطريقة المباشرة .
- ٢ - ما العلاقة في تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟
- ٣ - اللغة في أساسها نظام صوتي . ما موقف الطريقة المباشرة من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟
- ٤ - إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة في موقفها من اللغة الوسيطة ؟
- ٥ - الطريقة الجديدة هي التي تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك في هذه الطريقة في ضوء هذا الرأي ؟
- ٦ - ناقش بإيجاز بعض السلبيات التي تنسب إلى هذه الطريقة ؟
- ٧ - ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟
- ٨ - هل ترغب في مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة ؟ وما الذي تود الاستزادة منه ؟
- ٩ - إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة في تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟
- ١٠ - انقد أحد الكتب المدرسية التي تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .
- ١١ - وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .

الوحدة رقم (٥٨)

طريقة القراءة

نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١ - أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التي نشأت فيها طريقة القراءة .
- ٢ - أن يدرك العلاقة بين الظروف التي نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .
- ٣ - أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .
- ٤ - أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التي تستند إليها .
- ٥ - أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .
- ٦ - أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، والتدريبات النمطية .
- ٧ - أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسي الذي يؤلفه أنصار هذه الطريقة .
- ٨ - أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .
- ٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية في ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

- ١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .
١١ - أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانياً : المحتوى

(١) نشأة الطريقة :

يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تعلم اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرين . إذ نشر مايكل وست كتابه الثنائية اللغوية مع إشارة خاصة للبنغال Bilingualism (with Special Reference to Bengal) سنة ١٩٢٦ .

وقد تناول في هذا الكتاب قضية تعليم اللغة الإنجليزية في الهند وبين أن الناس في الهند أشد حاجة لتعلم القراءة والانطلاق فيها من الحاجة للتحدث بالإنجليزية بالإضافة إلى أنها أيسر في التعليم . وقد بدأ وست بالفعل في تأليف كتب لتعليم القراءة مستنداً إلى قائمة ثورنديك Teacher's Word Book في اختيار مفرداته وضبط عددها (Stern, H. H. 93, p : 460) .

وكانت رابطة تعليم اللغات الحديثة في أمريكا The Modern Language Association of America (MLA) قد أعدت تقريراً حول تعليم اللغة الأجنبية خُصص الجزء الثاني عشر منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات . ولقد كتب هذا الجزء كولمان Colmen سنة ١٩٢٩ وفيه اقترح برنامج للقراءة المكثفة extensive reading program باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أسرع كما يمكن الوقوف على مدى التقدم فيها بطريقة أدق (Rivers, W., 90, p : 35) .

ولقد انتشرت هذه الطريقة في ظروف كان المتخصصون فيها يعيدون النظر في طرق تعلم اللغات الأجنبية وكان محور العمل في هذه

الطريقة هو تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها . وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى . . إلا أنه في خلال الحرب العالمية الثانية وجه لها نقد شديد من الخبراء في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة ، إذ نشأت الحاجة إلى تعلم مهارات الاتصال الشفوي باللغات الأجنبية ومن ثم تقديم مهارة الكلام على القراءة .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل نذكر منها :

١- أن جهد المربين ينبغي أن يوجه للخبرة التي يمكن تعليمها والتي يحتاجها الفرد بالفعل . وليس أيسر من تعلم القراءة . كما أن الفرد في حاجة لاكتساب مهارات القراءة في اللغة الأجنبية أكثر من حاجته لاستخدامها في الكلام . . إذ أن تعرضه لمواقف الاتصال الشفوي محدودة .

٢- أن المهارة التي تساعد الفرد على الإبداع في اللغة الأجنبية وعلى الاستمتاع بأشكال الإبداع في الثقافة الأجنبية هي مهارة القراءة .

٣- أن تنمية القدرة على الاستقلال في تحصيل المعرفة ، والنمو الذاتي يستلزمان تعلم القراءة أولاً حتى يتقدم كل طالب حسب قدرته وحتى ينفرد بعد ذلك بالاتصال بمصادر المعرفة .

(ج) إجراءات الطريقة :

من الممكن إيجاز أهم ملامح طريقة القراءة فيما يلي :

١- تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطالب على بعض المهارات الصوتية . فيستمعون لبعض الجمل البسيطة وينطقون بعض الأصوات والجمل حتى يألفوا النظام الصوتي انطلاقاً من مبدأ مؤداه

أن الصورة التي يكونها المرء عن النظام الصوتي للغة سوف تسهم في تنمية مهاراته في الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة .

٢- بعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة يقرأها في نص . ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب . .

٣- بعد ذلك يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمه .

٤- تنقسم القراءة بعد ذلك إلى نوعين : قراءة مكثفة intensive reading وقراءة موسعة extensive reading ولكل منهما هدفه ولكل إجراءاته ، فالقراءة المكثفة تأخذ مكانها بين جدران الفصل وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة وما تحتاجه هذه المهارات من ثروة لفظية ومعرفة بالقواعد النحوية . . وفي هذا النوع من القراءة تنمى مهارات فهم المقروء عند الدارس تحت إشراف المعلم في الفصل . . فيراقب تقدمه ويقف على الصعوبات التي تواجهه ويساعده على تذليلها .

٥- أما بالنسبة للقراءة الموسعة فتتم خارج الفصل . صحيح أن المعلم يوجه الطلاب لها ويحدد لهم ما يقرأونه ثم يناقشهم فيه . . إلا أن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم . فهم الذين يقرأون من موضوعات القراءة الموسعة سواء أكانت في شكل موضوعات منفصلة أو كتاباً ذا موضوع واحد مثل قصة قصيرة أو كتاب مبسط من كتب المعلومات أو غيرها . وتتم قراءة هذه المواد خارج الفصل فيتعلم الطلاب بذلك الاستقلال في تحصيل المعرفة ويدعم ما اكتسبوه من مهارات لغوية في الفصل وتنمى ثروتهم اللفظية . على أن تُجرى مناقشة هذه المواد إما في الفصل بين يدي المعلم أو من خلال اختبار يعطى لهم في البيت .

وتأليف هذه المواد ليس أمراً عشوائياً أو عملية اعتباطياً يختار المؤلف فيها ما يشاء وإنما يرتبط في تأليفه هذا بما تعلمه الطلاب وينطلق منه فلا يزيد عنه إلا بمقدار حتى لا يشعر الدارس بالإحباط ولا يقل عنه إلى الدرجة التي تجعل الدارس يستهين بها .

٦- وأخيراً يسهم هذا النوع من القراءة الموسعة في وصل الطالب بالتراث العربي وفي قراءة أدبنا وفنوننا ومن ثم يزداد فهمه للثقافة العربية وتقديره لها . وهذا بالطبع أثر من آثار تنمية مهارات القراءة التي هي محور الاهتمام في طريقة القراءة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز الظروف التي نشأت فيها طريقة القراءة .
- ٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟
- ٣ - ما التصور الذي تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟
- ٤ - ما رأيك في تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .
- ٦ - ما موقع المهارات الصوتية في هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟
- ٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسي لتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء إجراءات هذه الطريقة .
- ٨ - بم تصف دور المعلم في هذه الطريقة ؟

- ٩ - في ضوء المفهوم الذي تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .
- ١٠ - ما الموقف الذي تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟
- ١١ - تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة في الفصل . ما الخطوات التي يسير فيها درسك ؟
- ١٢ - قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٥٩)

طريقة القراءة

مزاياها وسلبياتها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١- أن يعرض لغته الخاصة حجج أنصار طريقة القراءة .
- ٢- أن يقدر قيمة هذه الطريقة في ضوء الظروف التي نشأت فيها .
- ٣- أن يستنتج خصائص البرنامج الذي يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
- ٤- أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .
- ٥- أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .
- ٦- أن يبرز المهارات اللغوية التي تغفل هذه الطريقة عن تمتتها .
- ٧- أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .
- ٨- أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها وتلك التي تغفل عنها .
- ٩- أن يبدي الرغبة في مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محدداً المجالات التي يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتوى

يوجّه لهذه الطريقة ، مثل غيرها من الطرق السابقة ، نقد منه ما يشيد بها ومنه ما ينتقص منها .

مزايا الطريقة :

١ - ليس في هذه الطريقة جديد كثير . إن أساسيات العمل في بعض طرق التدريس الأخرى توظف في هذه الطريقة ولعل تركيزها على مهارة القراءة هو ما أعطاها نكهة تختلف بها عن غيرها . .

٢ - لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى وهذا ، كما قلنا في النقطة الأولى ، مأخوذ من طريقة النحو والترجمة . . ولا شك أن تسامح هذه الطريقة في الاستعانة باللغة الوسيطة أمر وسط بين الرفض الكامل لاستخدامها ، والقبول المطلق لها . كما أن فيه مرونة قد يحتاج المعلم لها . وهنا نلفت انتباه القارئ للفرق بين عبارة « لا ترفض » وعبارة « تشجع على » . .

٣ - تتبع في هذه الطريقة خطوات شبيهة إلى حد ما بما يتبع في تعليم اللغة الأولى . فتدريس القراءة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة في المستويات المتقدمة يشبه تعليم القراءة في برامج تعليم العربية كلغة أولى . وتكاد تتبع نفس الإجراءات . . من قراءة صامتة فجهريّة فمناقشة . . الخ . ولسنا بحاجة إلى التذكير بالفروق بين تعليم العربية كلغة أولى وتعليمها كلغة ثانية . .

٤ - ينسب لهذه الطريقة الفضل في وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمية فليست كل كلمة ولا أي جملة بالتي تجد مكانا في الدرس . . من هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكراراتها وظهر استخدام قوائم

المفردات في مثل هذا الأمر . ومن الممكن اعتبار هذا بداية العمل العلمي في اختيار المواد التعليمية وشيوع مبدأ التدرج في عرضها .

٥- لم تنشأ هذه الطريقة استجابة لتغيرات في المفاهيم اللغوية أو نظريات علم النفس ، وإنما ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملي إذ كانت حاجة الدارسين لتعلم القراءة باللغة الثانية أشد من حاجتهم لغيرها من المهارات وهذا كان منطلق مايكل وست للتفكير في هذه الطريقة . الطريقة إذن استندت إلى أساس نفعي عملي pragmatic وليس على أساس فلسفي نظري .

٦- قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقاً من أعراض خاصة ، وهي هنا تعليم القراءة . . معنى ذلك أن من الممكن تعلم اللغة الثانية من خلال التركيز على مهارة معينة . .

٧- ينسب لهذه الطريقة أيضاً الفصل في التفكير في مجموعة كتب للقراءة الإضافية supplementary readers والتي تبنى على أساس بتدرج يبدأ بما حصله الطالب في الفصل منمياً بعد ذلك رصيده ومقدماً له مادة مطبوعة يستمتع بها بقدر ما يثرى بها لغته . .

٨- القراءة الآن مطلب من مطالب التقدم عند الإنسان المعاصر . فالمطابع تخرج كل يوم آلاف إن لم يكن ملايين المطبوعات وإذا لم يكن الفرد مزوداً بالقدرة على القراءة تخلف عن ركب الحضارة . وطريقة القراءة بلا ريب تطرق هذا الباب ، إذ تيسر للطالب إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة حين تزوده بمهارات القراءة . . والحق أن الناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكونون إلى تنمية قدرتهم على القراءة بالعربية طالما سكنوا في بلادهم . . إذ تنشأ لديهم حاجة ملحة للاتصال الشفوي بالعرب . . ولعل في تنمية قدرة الدارسين على الاستقلال في تحصيل المعرفة بالعربية من خلال كتب

القراءة الإضافية المتدرجة والمؤلفة لهم خصيصاً . لعل في هذا ما يسهم في ربط الدارس بحضارة الآخرين .

٩- تسهم هذه الطريقة في تنمية الإحساس بالتقدم الذاق . . إذ يُترك لكل طالب الحق في قراءة مواد القراءة الموسعة في الوقت الذي يريد وبالكمية التي يقدر عليها ثم يتدرب على تقويم نفسه بنفسه وكما نعلم فإن التدرب على التقويم الذاق أمر يحتاجه كل متعلم في عصرنا الراهن .

سليبات الطريقة :

١- مع كل ما سبق فل هذه الطريقة أيضاً مثالب . منها أن اعتبار القراءة المهارة الأساسية التي يدور حولها تعليم العربية كلغة ثانية قد يأتي بعكس ما يرجى منها عندما يكون الدارس نفسه مقتصرأ إلى مهارات القراءة في لغته الأولى . إن صعوبات القراءة باللغة الأولى تنتقل بدورها عند القراءة باللغة الثانية .

٢- يضاف إلى هذا أن مواد القراءة الموسعة تستلزم من الكفاءة في الإعداد ما يضمن لها تحقيق هدفها ، سواء من حيث اختيار الموضوعات التي تهتم الدارسين ، أو من حيث ضبط المفردات التي تحشد بها النصوص ، أو من حيث التحكم في التراكيب . أو غير ذلك من جوانب . فإذا لم تخط هذه الموضوعات بكفاءة في التأليف وفن في الإخراج أتت بما لم يرج منها ، بل بعكسه تماماً . فقد يزيد عبء المفردات والتراكيب على كاهل الدارس فيصاب بالإحباط وقد تبعد الموضوعات عن اهتماماته فيزيد في القراءة بعد ذلك وقد تحوى معلومات غير صحيحة فتغير اتجاهاته . . إلى غير ذلك من مخاطر . .

٣- والقول نفسه يصدق على الطرف الآخر من القضية . . فقد يحكم المؤلف قواعد التأليف وضبط المفردات والسيطرة على التراكيب

فلا يزيد أبداً على ما درسه الطالب في القراءة المكثفة . ويقراً الطالب هذه الموضوعات فلا يجد صعوبة فيها ولا يجد تحدياً له ويسير الأمر سهلاً حتى ينمى لديه انطباع زائف false impression على حد تعبير وليجا ريفرز بأنه مرتفع المستوى من حيث مهارته في القراءة . إن هناك شكاً في أن يكون كل طالب تخرج بعد فترة قصيرة من المستوى الابتدائي في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية بقادر على أن يتصل بسهولة ويسر بكتب القراءة الإضافية . .

محور القول هنا أن الطالب قد يجد المادة صعبة فيشعر بالإحباط وقد يجدها سهلة فيشعر بالغرور وكلا الأمرين انطباع زائف عن مستواه اللغوي . .

٤ - إن الحجة التي يستند إليها أنصار طريقة القراءة هي أنها أنفع طريقة لتزويد الطالب ما يلزمه من مهارات في اللغة الثانية وفي برنامج محدود الزمن . إنها تسلحه بما يمكن أن ينطلق به بعد ذلك في حياته عند ما يترك هذا البرنامج قصير الزمن . إذ سوف يعتمد على نفسه في تحصيل المعرفة باللغة الثانية وفي فهم ثقافتها . وليست هذه الحجة التي يسهل التسليم بها . . فنجاح الطالب في الاتصال بمواد الثقافة العربية بعد تركه لبرنامج تزود منه فقط ببعض مهارات القراءة أمر مرهون بعدة أشياء : منها دافعية الطالب نفسه على استمرار القراءة بهذه اللغة ومنها المواقف التي يتعرض لها مما يفرض عليه الاتصال بالعربية ومحدثيها .

٥ - وأخيراً . . فإذا كانت طريقة القراءة قد نجحت في فترة ما بعد تقرير كولمان الذي أشرنا إليه وفي مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية . . فإن الطريقة نفسها قد وجهت إليها سهام النقد وبدأ العزوف عنها ينتشر بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوي بالناطقين بلغات أخرى وبعد أن تزايد اهتمام الناس في بلد

كالولايات المتحدة لتعلم مهارق الاستماع والكلام لتحقيق الاتصال
الفعلى بالناس وليس مجرد قراءة تراثهم . .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التي تنسب لطريقة القراءة .
- ٢ - ما العلاقة في تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا ؟
- ٣ - اللغة في أساسها نظام صوتى . ما موقف طريقة القراءة ؟ من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟
- ٤ - إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة في موقفها من اللغة الوسيطة ؟
- ٥ - الطريقة الجديدة هي التي تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك في هذه الطريقة في ضوء هذا الرأى ؟
- ٦ - ناقش بإيجاز بعض السلبيات التي تنسب إلى هذه الطريقة ؟
- ٧ - ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟
- ٨ - هل ترغب في مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة ؟ وما الذى تود الاستزادة منه ؟
- ٩ - إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة في تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟
- ١٠ - انقد أحد الكتب المدرسية التي تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .
- ١١ - وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .

استندنا في مادة هذه الوحدة أساساً على ما جاء بكتاب Stern وريفرز Rivers رقمى ٩٣
و ٩٠ بالترتيب .

الوحدة رقم (٦٠)
الطريقة السمعية الشفوية
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

- ١ - أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التي نشأت فيها الطريقة السمعية الشفوية .
- ٢ - أن يدرك العلاقة بين الظروف التي نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .
- ٣ - أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .
- ٤ - أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التي تستند إليها .
- ٥ - أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .
- ٦ - أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .
- ٧ - أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسي الذي يؤلفه أنصار هذه الطريقة .
- ٨ - أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .
- ٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية في ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .

- ١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .
١١ - أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانياً : المحتوى

(١) نشأة الطريقة :

تختلف نشأة الطريقة السمعية الشفوية audiolingual عما سبقها من طرق تدريس اللغات الأجنبية في عدة أمور : منها أن هذه الطريقة ظهرت أساساً في الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الذي ظهرت فيه الطرق الأخرى السابقة عليها في أوروبا . فلقد ظهرت حاجة الجيش الأمريكي في النصف الأول من هذا القرن للاتصال بالشعوب الأخرى سواء أكانوا حلفاء أم كانوا أعداء . ومنها تعدد القوى التي أسهمت في إظهارها . ويحمل لنا شتيرن هذه القوى فيما يلي : (Stern, H. H. : 93, p : 463)

١ - نشر الشعارات الخمسة التي صاغها مولتون Moulton والتي تمثل الأساس النظري لطريقة الجيش الأمريكي Army method . وسوف يرد الحديث التفصيلي عن هذه الشعارات عند تفصيل القول في مداخل الطريقة .

٢ - ما كتبه بلومفيلد سنة ١٩٤٢ Bloomfield عن اللغة .

٣ - كتابات شارل فريز Fries وروبرت لادو Lado في معهد تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة مشجان بأمريكا .

٤ - انتشار دراسات التقابل اللغوي Contrastive linguistics .

٥ - بداية استخدام تكنولوجيا التعليم ومعامل اللغات في تعليم اللغة الثانية .

٦- الدعم المالى الذى لغته البحث اللغوى من الـ NDEA سنة ١٩٥٧ .

كل هذه العوامل أسهمت فى ظهور الطريقة السمعية الشفوية . ولقد اتخذت هذه الطريقة عدة أسماء فلقد سميت فى الخمسينات باسم aural - oral إلا أنه لصعوبة نطق هذا المصطلح وكثرة الخلط بين جزئية استبدل به بروكس اصطلاحاً آخر هو (Pruaks, N. 57, p : 263) audio - lingual وقد استخدم بروكسى نفسه اصطلاحاً آخر للدلالة على نفس الطريقة، هذا الاصطلاح هو : المفتاح الجديد the New Key وأطلق عليه كارول اصطلاح نظرية العادة السمعية الشفوية (Carrol, audiolingual habit theory (J. p : 62) بينما تطلق عليه دراسة بنسلفانيا اصطلاح : استراتيجية المهارات الوظيفية functional skills strategy .

وكما سبق القول فإن جذور هذه الطريقة تعود إلى طريقة الجيش الأمريكى وأخيراً فإن ثمة عاملين أسهما بشكل مباشر فى ظهور هذه الطريقة هما :

- قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية .

- تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرّب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها فى القراءة وإنما أيضاً لاستخدامها فى الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض .

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر فى اللغة مفهوماً ووظيفة . لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابى فقط أو نقل التراث الإنسانى فحسب ، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهى أولاً بمهارتيه الاستماع والكلام يليه الاتصال الكتابى بمهارتيه القراءة والكتابة .

ويمثل هذا المفهوم للغة مدخلا أساسيا من المداخل التي تستند إليها الطريقة السمعية الشفوية . ونظراً لانتشار استخدام هذه الطريقة نرى من الضروري الحديث عن هذه المداخل .

(ب) مداخل الطريقة :

تستند الطريقة السمعية الشفوية إلى بعض ما انتهت إليه دراسات علم النفس واللغويات والثقافات في خمسينات وستينات هذا القرن وفيما يلي إجمال لهذه النتائج :

١- من حيث علم النفس : تسلم هذه الطريقة بالنظرية السلوكية behaviorism والتي تفسر عملية تعلم اللغة على أنه استقبال مثير وإصدار استجابة . كما تجد قوانين الاقتران الشرطي operant conditioning ومفاهيم التعزيز تطبيقاتها في هذه الطريقة .

٢- ومن حيث علوم اللغة : فقد سجل لنا مولتون خمس شعارات تمثل نتائج هامة من نتائج البحث اللغوي هذه الشعارات الخمسة هي التي سهاها مولتون شعارات العصر Slogans of the Day وتلخصها وليجا ريفرز فيما يلي : (Rivers, W., 90, p p : 41 - 43) :

(١) اللغة كلام وليست كتابة Language is speech, not writing فكما تعلم الإنسان لغته الأم بدءاً بالاستماع إليها ثم نطق أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب ، فإن الفرد يتعلم اللغة الثانية بدءاً بالاستماع للكلام ثم القراءة فالكتابة . وهنا يتم التركيز على تصحيح عمليات النطق ومهارات الأداء والتنغيم . ولقد انعكس هذا الشعار في كثير من جوانب هذه الطريقة مثل المواد التعليمية وإجراءات التدريس وأساليب التقويم .

(٢) تعلم اللغة مجموعة من العادات A language is a set of habits وتكتسب هذه العادات بمثل ما تكتسب العادات الاجتماعية .

وتتبنى هذه الطريقة نظرية سكنر في اكتساب العادات ، وكيف أن هذا يتم عن طريق عمليات التعزيز وتدعيم السلوك . ولقد طبعت الطريقة السمعية الشفوية هذه المفاهيم من حيث إجراءات التدريس فركزت على عمليات المحاكاة mimicy والتذكر memorization كما استخدمت بكثرة تدريبات الأنماط التركيبية structural pattern drilling والهدف من هذا كله هو أن يمتلك الطالب القدرة على السيطرة على نظام اللغة الجديدة ويتعود على استخدامها .

(٣) علم اللغة وليس عن اللغة Teach the language and not about the language يعكس هذا الشعار رد الفعل الذي اتخذ أنصار الطريقة السمعية الشفوية لما كان سائداً من إدارة الدرس حول موضوعات النحو ومناقشة قضاياها . ويرى أنصار هذه الطريقة أن الطلاب يجب أن يقضوا وقتهم في ممارسة اللغة وليس في تعلم قواعدها .

إن بذل الجهد في دراسة قواعدها وتعرف خصائصها أمر يمكن أن يؤجل للمستويات المتقدمة من دراسة اللغة لا أن يبدأ به الطالب دراسته .

(٤) إن اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها بالفعل وليس ما يظن البعض أنه ينبغي أن يمارس Language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say استناداً لهذا الشعار يتعلم الدارسون طبقاً للطريقة السمعية الشفوية لغة الحياة كما يمارسها الناس بمفرداتها وتراكيبها . ولقد شاع تعليم العاميات باستخدام هذه الطريقة . كما صيغت التراكيب بالشكل الذي يجده الطالب مستخدماً بالفعل في المجتمع الذي يتحدث اللغة .

(٥) إن اللغات تتباين بعضها عن بعض Languages are

different يرفض علماء اللغة البنيويون structural linguistics
فكرة عمومية النظام النحوي universal grammatical system
وكانت تمثل إطاراً يتم من خلاله تنظيم حقائق اللغات . ومن ثم
فقد كانوا ينظرون لكل لغة على أنها نظام مستقل فريد . ولقد
استند أنصار الطريقة السمعية الشفوية لهذا المفهوم فأخذوا
يدرسون العلاقة بين اللغات وبيان أوجه التشابه
والاختلاف بينها ، وذلك للتنبؤ بالصعوبات التي يمكن
أن يواجهها الدارس عند تعلمه للغة الثانية . ولقد صُممت المواد
التعليمية على أساس فبدىء بالتركيب الأكثر فائدة والتي يسهل
الخلط فيها ، بين اللغة الأولى والثانية مع استمرار التدريب
حتى يتخطى الدارس ما يتوقع أن يواجهه من صعوبات .

٣- من حيث دراسة الثقافات : سادت في الفترة التي ظهرت فيها
الطريقة السمعية الشفوية مفاهيم جديدة حول ثقافات الشعوب .
ولقد ثبت هذه الطريقة المفهوم الانثروبولوجي للثقافة من حيث
أنها ذلك الكل المركب الذي يشمل عادات الشعوب وفيها وأساليب
الطعام والشراب والملبس والفنون والآداب والموسيقى وكل ما يميز
الإنسان في مجتمع عنه في مجتمع آخر .

ولقد انعكس هذا المفهوم في تغطية هذه الطريقة لأساليب الحياة
في مجتمع اللغة الثانية بشكل عام وليس فقط ما يسود فيه من آداب
وفنون .

(ج) إجراءات الطريقة :

من الممكن إيجاز أهم الإجراءات التي تتخذ عند استخدام
الطريقة السمعية الشفوية فيما يلي :

١ - تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز
الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق

الاتصال بين بعضهم البعض من هنا فإن الهدف الأساسي في تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها . بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف .

٢ - يترتب على التصور السابق للغة أن يبدأ بتعليم الدارس مهارات الاستماع الجيد أولاً ثم مهارات الكلام . إن مهارق الاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكبر في هذه الطريقة .

٣ - يأتي في الأهمية بعد مهارق الاستماع والكلام مهارتا القراءة والكتابة ويفضل عند تدريس القراءة البدء بقراءة ما استمع إليه الدارس ونطقه ، والتدرج بماله ألفة به إلى ما لا ألفة له به .

٤ - يحظر استخدام لغة وسيطة في تعليم العربية كلغة ثانية سواء كانت هذه اللغة الوسيطة هي اللغة الأولى للدارس أو غيرها من لغات . ذلك لأن لكل لغة نظاماً ينبغي ألا تتداخل معه أنظمة أخرى في تعليمها .

٥ - في ضوء النقطة السابقة نجد أن الترجمة من وإلى اللغة العربية تحتل مكانة ثانوية في هذه الطريقة .

٦ - النحو جزء متكامل مع عناصر اللغة الأخرى . ومن ثم ينبغي تدريسه من خلال الأنماط اللغوية المختلفة التي يتعلمها الدارس وليس عن طريق مباشر بعزل القاعدة عن استخداماتها . ليس تعليم النحو ذا غاية ولكنه وسيلة لفهم اللغة وتذوق أنماطها .

٧ - اللغة مجموعة من العادات التي يمكن اكتسابها والهدف الرئيسي من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو أن يكتسبوا العادات اللغوية التي يمارسها الناطقون بها وبالطريقة التي يمارسونها بها .

إن أقصى ما تتوخاه الطريقة السمعية الشفوية أن يفكر الدارس بالعربية ، أن يستخدمها بشكل تلقائي لا يسبقه تفكير شديد في أنماطها أو محاولة للترجمة منها أو إليها .

٨ - هدف اللغة أساساً هو تحقيق الاتصال بين الأفراد بعضهم وبعض . والاتصال عادة يأخذ شكل حوار بينهم . من هنا وجب أن تدور الأنماط اللغوية والمواقف الثقافية حول حوار في كل درس يتم من خلاله اكتساب هذه الأنماط وتقديم هذه المواقف .

٩ - تحتل التدريبات النمطية مكانة مهمة في إكساب الطالب مهارات اللغة وتتنوع هذه التدريبات ، من تكرار إلى تحويل وتبديل إلى إكمال فراغات إلى إجابة على أسئلة إلى غير ذلك من أنواع . وينبغي في استخدام هذه التدريبات ألا يسبقها المعلم بشرح أو بتحليل . ذلك أن الهدف الأساسي لها هو تنمية مهارة لغوية يراد للدارس اكتسابها دونما وعى بقواعدها وعللها .

١٠ - يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي لاكتساب الأفراد لها في لغاتهم الأولى . يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم عن طريق الاستماع إليها أولاً ثم تقليد المحيطين بها في الكلام فينطق بعض كلماتهم ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها . ومن ثم نجد ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتي بعدهما القراءة وأخيراً الكتابة .

١١ - تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة . إنها ليست مجرد أشكال الفن أو الأدب . . إنها أسلوب الحياة التي يعيشها قوم معينون يتكلمون لغة معينة . ومن ثم يصبح تدريس الأنماط الثقافية العربية أمراً لازماً من خلال تدريس اللغة ذاتها . إنه من الممكن ، كما ترى هذه الطريقة تقديم الأنماط الثقافية

من خلال الحوار الذى يقدم فى كل درس ، أن من الطبيعى أن يدور الحوار حول موقف الحياة العادية التى يعيشها الناس مثل تناول الطعام وأسلوب التحية والسفر والزواج وغيرها من أنماط ثقافية مختلفة وكذلك فى مواد القراءة الموسعة حيث يقدم للدارس نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معينة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز الظروف التى نشأت فيها الطريقة السمعية الشفوية .
- ٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس فيها ؟
- ٣ - ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟
- ٤ - ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .
- ٦ - ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟
- ٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .
- ٨ - بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟
- ٩ - فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .

١٠- ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟

١١- تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟

١٢- قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٦١)
الطريقة السمعية الشفوية
مزاياها وسلبياتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار الطريقة السمعية الشفوية .
 - ٢ - أن يقدر قيمة هذه الطريقة في ضوء الظروف التي نشأت فيها .
 - ٣ - أن يستنتج خصائص البرنامج الذي يجعل هذه الطريقة أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٤ - أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة من سلبيات .
 - ٥ - أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .
 - ٦ - أن يبرز المهارات اللغوية التي تغفل هذه الطريقة عن تتمتها .
 - ٧ - أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه الطريقة .
 - ٨ - أن يوازن بين هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها وتلك التي تغفل عنها .
 - ٩ - أن يبدي الرغبة في مزيد من القراءة حول هذه الطريقة محددًا المجالات التي يريد القراءة فيها .

ثانياً : المحتوى

يحمد المتخصصون في تعليم اللغات الأجنبية للطريقة السمعية الشفوية توافر عدة مزايا فيها ، كما أنها لم تسلم من نقدهم لها . وفيما يلي أهم ما وصفت به من مزايا وما نسب إليها من انتقادات :

١ - تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها . أنها تولى الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم لغات بعضهم للبعض . ولا شك أن الاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر حيث تقدمت وسائل المواصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض ، وأصبح الاتصال المباشر بينهم أمراً ليس فقط يسيراً ويمكن التحقيق بل واجب في حالات كثيرة .

٢ - أن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فكتابة ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى .

٣ - تشبع هذه الطريقة كثيراً من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها . إنها في وقت قصير تمكن الدارس من أن يعرف نفسه للآخرين وأن يبادلهم التحية بلغتهم وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإدارتها بكفاءة . وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة إلى الإحساس بالنجاح وإنجاز ما يطلب منهم . فضلاً عن جعل اللغة شيئاً ذا معنى في حياتهم المباشرة وليست مجرد رموز مكتوبة لا يعرفها إلا من خلال الكتب وفي أساطير التراث .

٤ - أن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يُحمد لهذه الطريقة . إن من الحقائق التي أثبتتها تعليم اللغات الأجنبية على مدى السنين أن أقصر طريق وأصح سبيل لكى يفكر الدارس باللغة التي يتعلمها هو أن يتعلمها من خلال قواعدها وأصولها فقط وليس من خلال قواعد لغة أخرى أو أصولها . أن الوقت القصير الذى يقضيه الدارس متحدثا العربية ولا شيء غيرها أجدى بكثير من الوقت الطويل الذى يقضيه الدارس نفسه متحدثاً العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى .

٥ - يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف . ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية وتمكين الدارس من الممارسة الصحيحة للغة .

٦ - أن استخدام الوسائل المعنية والأنشطة التربوية أمر لازم فى هذه الطريقة أن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة فى شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها . وهى بذلك تجعل للغة معنى وتثبت منها الكثير من المهارات فضلاً عن أن تنوعها يزيل ما يعترى الدارسين من ملل ويواجه بكفاءة ما بينهم من فروق فردية .

٧ - يتطلب النجاح فى تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على ابتكار فائقة . إن عليه أن يفكر فى كل مرة أنشطة تربوية وفى مواقف لغوية يستثير الدارسين بها ويقدم من خلالها المفردات والأنماط اللغوية والتراكيب . ولعل هذا مما يصرف بعض المعلمين عن استخدامها ويجعلهم يؤثرن السلامة ويدخرون الجهد ويوفرون الوقت وذلك باتباع طرق أخرى مثل طريقة النحو والترجمة .

٨ - يُغالى بعض المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة في استخدام قانوني المحاكاة والتكرار ويطيلون من الفترة التي يحاكي الدارس فيها أنماطاً لغوية لا يفهم معناها ، ويكرر ألفاظاً أو تعبيرات لا يدرك دلالاتها . وهذا من شأنه بث الملل في نفوس الدارسين . إن تعليم اللغة الثانية لا يعنى أن ننتج ببغاوات يقتصر دورها على التقليد .

٩ - قد تؤدي المغالاة أيضاً في التقليد دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوي المحاكى إلى التعميم الخاطيء من جانب الدارسين . ولقد كان للكاتب خبرة في ذلك ، فلقد كان يُعَلِّم اللغة العربية لأحد أساتذة جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وكان مما تعلمه الأستاذ أن الضمير « أنت » نطقه بفتح التاء مع المذكر وبكسرها مع المؤنث . ثم سُئِل الأستاذ أن يقرأ هذه الجملة مرة للمذكر وأخرى للمؤنث : « من أين أنت ؟ » فقال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بفتح كل من النون في « أين » والتاء في « أنت » للمذكر ، ثم قال الأستاذ « من أين أنت ؟ » بكسر كل من النون في « أين » والتاء في « أنت » للمؤنث . إن التعميم الخاطيء أمر ينبغي أن نتوقعه إذا ما طلب من الدارس أن يكرر نطق شيء ما دون تعليل له أو توضيح لأسباب النطق أو خلل التركيب اللغوي .

١٠ - لعل مما يرتبط بالنقطة السابقة مشكلة تدريس كل من النحو والثقافة في هذه الطريقة . إن تدريس القواعد النحوية في هذه الطريقة لا يحظى باهتمام كبير . إن القاعدة يتم شرحها من خلال تركيب لغوي ورد في الحوار الذي يدرسه الطلاب . ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال في كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية حيث لم ترد بشكل طبيعي ومنطقي في الحوار ، كما لوحظ التعسف أحياناً في التعبيرات التي يشتمل عليها الحوار حتى يتم

إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها . كذلك في تدريس الثقافة ، حيث تولى هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها دون التركيز على الشكل الراقى للثقافة أى الأدب والفن والموسيقى . كما أنه يتم تدريس هذه المواقف الثقافية بطريقة غير مباشرة من خلال حوار يدور بين عدد من الأدوار وأخيراً تنسب وليجاريفرز إلى هذه الطريقة عجزها عن أن تحظى باحترام الأذكياء والمبتكرين والمجتهدين من الطلاب . إنهم يُحسون بالملل سريعاً إلى نفوسهم وينفرون من كثرة التكرار والحرص على المحاكاة العمياء . . في الوقت الذى تناسب فيه هذه الطريقة زملاءهم من العاديين ومتوسطى الذكاء .

١١ - وأخيراً فقد وجهت للأسس النظرية التى استندت إليها هذه الطريقة سهام كثيرة إذ عارضت الأبحاث التى أجريت بعد ذلك متطلبات هذه الطريقة ونقضت ما كانت قد أسندت إليه . وكانت بداية النقد نتيجة توصل إليها شيرر Sherer وفريتمير Wertheimer فى دراستهما التى أجريت سنة ١٩٦٤ وقد نقضت على أساس شبه تجريبى ما أقرت به الطريقة السمعية الشفوية . كما كتب متخصصون كثيرون مثل كارول دريفرز وسابورتا وتشاستين وغيرهم فقداً حاداً للأسس العلمية التى استندت إليها هذه الطريقة . ولقد شهدت الفترة من سنة ١٩٦٦ إلى ١٩٧٢ نقاشاً عميقاً وجدالاً واسعاً حول إمكانية فائدة هذه الطريقة .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التى تنسب للطريقة السمعية الشفوية .

- ٢ - ما العلاقة في تصورك بين مداخل هذه الطريقة وما ينسب لها من مزايا؟
- ٣ - اللغة في أساسها نظام صوتي . ما موقف الطريقة السمعية الشفوية من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك؟
- ٤ - إلى أى مدى تؤيد هذه الطريقة في موقفها من اللغة الوسيطة؟
- ٥ - الطريقة الجديدة هي التي تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك في هذه الطريقة في ضوء هذا الرأي؟
- ٦ - ناقش بإيجاز بعض السلبيات التي تنسب إلى هذه الطريقة؟
- ٧ - ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات؟
- ٨ - هل ترغب في مزيد من الاطلاع حول هذه الطريقة؟ وما الذي تود الاستزادة منه؟
- ٩ - إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة في تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها؟
- ١٠ - انقد أحد الكتب المدرسية التي تتبنى هذه الطريقة مبرراً وجهة نظرك .
- ١١ - وازن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .

الوحدة رقم (٦٢)
النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية
نشأتها ، مداخلها ، إجراءاتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يلخص ، بلغته الخاصة ، الظروف التي نشأت فيها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .
 - ٢ - أن يدرك العلاقة بين الظروف التي نشأت فيها هذه الطريقة وبين إجراءاتها .
 - ٣ - أن يستنتج مفهوم اللغة وطبيعة تعليمها كلغة ثانية من إجراءات الطريقة .
 - ٤ - أن يحدد درجة الاتساق بين إجراءات هذه الطريقة والمداخل التي تستند إليها .
 - ٥ - أن يشرح كيفية معالجة هذه الطريقة للمهارات الصوتية .
 - ٦ - أن يبين موقف هذه الطريقة من كل من الاستعانة بلغة وسيطة ، التدريبات النمطية .
 - ٧ - أن يستنتج أهم مواصفات الكتاب المدرسي الذي يؤلفه أنصار هذه الطريقة .
 - ٨ - أن يبرز من بين إجراءات هذه الطريقة مسئوليات المعلم .

- ٩ - أن يقترح خطة مبسطة لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية في ضوء تصور هذه الطريقة لمفهوم الثقافة وكيفية تقديمها .
- ١٠ - أن يقدم درساً نموذجياً يستند فيه إلى مداخل هذه الطريقة .
- ١١ - أن يوازن من هذه الطريقة وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث تصور كل منها لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

ثانياً : المحتوى

نشأة الطريقة :

تتردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات ، منها : النظرية المعرفية cognitive theory ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية cognitive code - learning theory وبتربيتها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية ومنها المدخل المعرفي لتكوين العادات - cognitive habit . formation approach

أما من حيث الصفات التي تنسب ل هذه النظرية فمتعددة أيضاً . إذ يعتبرها كارول نظرية معدلة حديثة للنحو والترجمة - modified up to - date grammar - translation method مدخلا معدلا حديثا للطريقة المباشرة modified up - to - date direct method approach . وأياً ما كانت الأسماء التي تطلق على هذه النظرية أو الصفة التي تنسب لها فإنها تشير إلى تصور نظري لتعليم اللغات الثانية يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لانتقانها وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه .

ولعل القارئ يدرك سبب وصفها بأنها تصور نظري وليست طريقة متكاملة من طرق التدريس إذ أن هذا التصور لم تتوفر له بعد مقومات الطريقة التربوية وتعبر عن هذا وليجا ريفرز في قولها بأن هذه النظرية لم تحظ بعد بالوضع الذي يؤهلها بأن تكون طريقة من طرق

التدريس^(١) (Rivers, W. 90, p : 49) .

ولقد بدأ التفكير في هذه النظرية في منتصف الستينات كرد فعل
لأمريين : أولهما النقد الشديد الذي وجه للطريقة السمعية الشفوية .
وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو
التحويلي التوليدي transformatonal - generative grammar
ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي cognitive
psychology .

ولقد استعرض كارول في دراسة موسعة له نشرت في مجلة
Modern Language Journal (MIJ) سنة ١٩٦٥ ثم صدرت في كتاب
Trends in Language Teaching « اتجاهات في تعليم اللغة »
نقول إن كارول استعرض في دراسته تلك إسهامات نظريات علم
النفس والبحث التربوي في مجال تعليم اللغات الأجنبية . وقدم في هذه
الدراسة فكرة النظرية المعرفية لتعلم الرموز ملخصاً إيها في عبارة
مؤداها أنه بمجرد أن تتوافر لدى الطالب درجة من السيطرة الواعية
على تراكيب لغة ما فسوف تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر
في مواقف ذات معنى . ويعنى هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتساباً .
ولقد قارن كارول بين مبادئ الطريقة السمعية الشفوية ومبادئ
النظرية المعرفية وبين تصور هذه النظرية بعملية تعلم اللغة في قوله
« إن تعلم اللغة إنما هو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة
على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية وذلك
من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفياً (Carroll ,
J. P. 59, p : 102) .

بعد ذلك نشر كارول مقالاً في مجلة TESOL سنة ١٩٧١ حول
بعض القضايا الحالية في علم اللغة النفسي وتعليم اللغة الثانية .

(1) Consequently never gained the status of what one might call a method.

وفي هذا المقال صاغ كارول مصطلح المدخل المعرفى لتكوين العادات والذى عرضناه سابقاً من روبنت (Carroll, J. P. 59, p : 111) وقد عالج في هذا المقال بعض الجوانب العقلية الخاصة باكتساب اللغة ومراحل تعلمها وانتقد النظرية السمعية الشفوية من حيث تصورهما لاكتساب العادات ، انطلاقاً من حقيقة مؤداها أن علم النفس لم يعد يلقي بالأول لمبدأ الممارسة والتكرار في عملية التعلم . بالرغم مما قد يكون لهما من دور في بعض أشكال التعلم . التعلم إذن نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة غير متوقعة .

وفي ضوء النظرية المعرفية لتعلم الرموز فإن الناس يتعلمون اللغات عن طريق العمليات العقلية الواعية التي يكتسبون بها المعارف حول اللغة المستهدفة . وأنه بمرور الزمن وتقديم الخبرة المناسبة فسوف تتكون العادات .

هذا ولقد عرض كينيت تشاستن مبادئ هذه النظرية بتوسع في كتابه تنمية مهارات اللغة الثانية (Chastain, K., 36) .

مداخل النظرية :

سبق القول أن هذه النظرية تستند إلى دراسات النحو التحويلي إذ تعكس الافتراضات اللغوية التي انتهى إليها تشوسكى في الستينات . كما تستند إلى دراسات علم النفس المعرفى وعلى غرار ما قام به مولنون من صياغة لمنطلقات (أو مداخل) الطريقة السمعية الشفوية فقد قام دبلىر بصياغة منطلقات أربع لأصحاب النظرية المعرفية (Diller, 66,) Cognitivism هذه المنطلقات هي :

١ - تتميز اللغة الحية بأنها إبداعية محكومة بالقواعد (أو ثابتة) وتطبيق هذا المبدأ يتمثل في تعليم اللغة كعملية إدراك عقلى واع لنظامها .

وأن استخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها .

٢- إن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا فليس السبب في قدرتنا على استعمال اللغة هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت automatically ولكنه في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة . إن قواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج ، يتقنها الفرد إن تعلمها في موقف توضيحي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد .

٣- الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات . إن تعلم اللغة صفة إنسانية . إنها شيء يكاد يوجد في نظامه البيولوجي . وقدرة الأطفال على ذلك تفوق الكبار . إن تعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث في أى وقت من حياة الإنسان مادام قد أخذ مكانه في موقف استعمال ذي معنى situation of meaningful use إن تعلم اللغة ليس شيئاً يفرض علينا من أعلى إنه نشاط واع يقوم به الفرد نفسه مدركاً لأبعاده .

٤- إن اللغة الحية هي تلك التي نعمل فيها فكرنا . إن تعلم اللغة يتضمن التفكير فيها . إن الممارسة الواعية للغة ، تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها ، هي الطريق الوحيد لتعلم اللغة .

من هذه المنطلقات الأربعة نستنتج عدة أمور منها :

١- إن الخلق والابتكار هو المعيار الحقيقي لكفاءة الفرد في استخدام اللغة . إنها تعتمد على قدرته على السيطرة الواعية على تراكيب اللغة .

٢- إن كافة القواعد يمكن تعلمها . . وأن المعرفة الواعية يمكن توفيرها لكل فرد . إن التعلم الواعي لهذه القواعد أمر يمكن لكل منا تحصيله .

إجراءات الطريقة :

يمكن تلخيص أهم إجراءات التدريس في ضوء النظرية المعرفية لتعلم الرموز وبالنسبة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فيما يلي :

١ - تحرص هذه النظرية على تعريف الطالب بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والدلالات العربية كلغة ثانية . فالأساس الأول لتمكين الطالب من ممارسة العربية هو أن يسيطر بوعى على نظامها متفهماً له مستوعباً لحقائقه .

٢ - يبدأ الدرس بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها . أى تتبع الطريقة الاستنباطية deductive في تعليم اللغة . والهدف من الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع .

٣ - يتبع هذه التدريبات أوجه نشاط لغوى أخرى تحت إسم الكفاية الاتصالية communicative competence ومن المعروف أن هذا المصطلح يستخدم في مجال النظرية التحويلية الابتكارية . إلا أنه في النظرية المعرفية لتعلم الرموز فيعتبر مرادفاً لكلمة طلاقة fluency . هذه الأنشطة تقدم في مواقف ذات معنى وتشتمل على حوارات وألعاب لغوية ولعب الدور وغيرها . .

٤ - تستخدم اللغة الوسيطة بالطبع منذ الحصة الأولى . إذ يتم عن طريقها شرح القاعدة . وتوضيح أبعاد النظام اللغوى للعربية باعتباره جديداً على الدارسين .

٥ - ليس الهدف من تدريس القواعد حصر المواقف التي يمكن أن يمر بها الطالب ومن ثم تدريبه عليها . فهذا أمر لا يمكن حدوثه . الهدف هو تدريب الطالب على الاستخدام الواعى للقاعدة في مواقف جديدة يصعب التنبؤ بها ويتعذر حصرها . والأمر هنا يشبه التدريب على عمليات حسابية . إن قدرة الفرد تتجلى في تطبيق القاعدة على عدد غير محدود

من الأمثلة التي يصادفها . ولا تقاس كفاءته بقدرته على إيجاد حل المسألة قد تدرب على حلها قبل ذلك ولكن تتجلى قدرته هذه في إيجاد حل لمسألة لم يصادفها من قبل وإن كانت محكمة بنفس القاعدة .

كذلك الحال في الثقافة اللغوية . فهي لا تقاس بقوة ذاكرة الفرد في ترديد ما سمع فحسب ، بل في قدرته على تطبيق قاعدة تعلمها على عدد لا يحصى من الأمثلة في اللغة سماعاً وابتكاراً وإنتاجاً (صلاح عبد المجيد العربي ، ٢٣ ، ص ٢٧) .

٦ - من حيث الحوار ، لا تعلن هذه النظرية رأياً مطلقاً بشأنه . وليس جزءاً أساسياً من أجزاء الدرس فيها . إلا أنه قد يكون له دور عند البدء في الأنشطة اللغوية التي تعقب التمرينات .

٧ - على المعلم تنمية القدرات الذهنية عند الطالب في مجال تعلم اللغة . . عليه أن يدرّبه على أسس الاستنتاج وقواعد الاستقراء ومجالات التطبيق ومبادئ التعميم وذلك بالطبع من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسير لها حتى تتضح في ذهن الطالب . . إن التعلم الواعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها والفهم لا بد أن يسبق الاستخدام . .

٨ - تصحيح الأخطاء جزء لا يتجزأ من النشاط اللغوي في الفصل . إن من المتوقع أن يستخدم الطالب اللغة بمجرد وعيه بقواعدها . ومن المتوقع أيضاً أن يكون استخدامه للغة دقيقاً . إلا أن هذا بالطبع يجعل توقع الخطأ أمراً لا مفر منه والخيار الآن بين أمرين : إما أن ينطلق الطالب في استخدام اللغة وقد يخطئ وإما أن نقيد حركته حرصاً عليه من أن يخطئ !

٩ - يساعد المعلم الطالب على تكوين أكبر قدر من التدايمات associations المرتبطة بكل ظاهرة لغوية يتعلمها سواء أكانت

سمعية auditory أو بصرية visual أو حركية kinesthetic ليضمن بذلك جودة التعلم والقدرة على الاحتفاظ به retention وفي كل هذه المواقف يقوم المعلم بإبراز الملامح الأساسية لكل ما يتعلمه الدارس .

١٠- يمر تعليم العربية في ضوء هذه النظرية بخط واحد يبدأ بالفهم الواعي وينتهي بالممارسة وبدراسة التراكيب مجردة ليراهها بعد ذلك مستعملة في سياق .

١١- ينعكس هذا بالطبع على إعداد المواد التعليمية . فالكتاب المؤلف حسب هذه النظرية يسير على المنهج الاستنباطي (أو الاستنتاجي أو القياسي) deductive فيبدأ بعرض التراكيب والدلالات والوظائف ثم التدريبات ثم القراءة .

١٢- والحصة تسير في خطوات محددة تبدأ بعرض مادة جديدة ، وتمارين عليها ثم أنشطة لغوية تطبيقية . كل المهارات تعلم في وقت واحد . يبدأ المعلم إذن بعرض المادة المراد تعليمها للدارس ثم التعرض لموقف اتصال مستعان فيه بالصورة ويطبق الدارس ما تعلمه من خلال مواد تعليمية قرائية واستماعية صممت لهذا الغرض .

ويلخص تشاستين خطوات الدرس كالتالي :

الخطوة ١ : استيعاب مفاهيم نحوية جديدة يتم تقديمها بطريقة استنباطية .

الخطوة ٢ : التدريب على بعض الأشكال اللغوية المقدمة في سياق .

الخطوة ٣ : دراسة بعض نصوص القراءة والاستماع وإتاحة الفرصة للطلاب لتوصيل أفكارهم إلى آخرين (Chastain, K, 63, pp : 156 - 157) .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

- ١ - اذكر بإيجاز الظروف التي نشأت فيها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .
- ٢ - إلى أى مدى أثرت ظروف نشأة هذه الطريقة على إجراءات التدريس «فيها» ؟
- ٣ - ما التصور الذى تتبناه الطريقة لمفهوم اللغة ؟ وما هدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى ؟
- ٤ - ما رأيك فى تصور هذه الطريقة لطبيعة عملية تدريس العربية كلغة ثانية ؟
- ٥ - اختر من بين إجراءات الطريقة ما يتناسب مع مداخلها .
- ٦ - ما موقع المهارات الصوتية فى هذه الطريقة ؟ وما تفسيرك لهذا ؟
- ٧ - ضع تصوراً لكتاب مدرسى لتعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء إجراءات هذه الطريقة .
- ٨ - بم تصف دور المعلم فى هذه الطريقة ؟
- ٩ - فى ضوء المفهوم الذى تتبناه هذه الطريقة للثقافة ضع تصوراً لخطة مبسطة لتدريس بعض مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية .
- ١٠ - ما الموقف الذى تتخذه هذه الطريقة من حيث كل من : اللغة الوسيطة والتدريبات النمطية ؟ وما تفسيرك لأسباب اتخاذ هذا الموقف ؟
- ١١ - تخيل أنك تستخدم هذه الطريقة فى الفصل . ما الخطوات التى يسير فيها درسك ؟
- ١٢ - قارن بين هذه الطريقة والطرق الأخرى من حيث تصور كل منهما لمفهوم اللغة وهدف تعليمها .

الوحدة رقم (٦٣)
النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية
مزاياها وسلبياتها

أولاً : الأهداف

- يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :
- ١ - أن يعرض بلغته الخاصة حجج أنصار النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .
 - ٢ - أن يقدر قيمة هذه النظرية في ضوء الظروف التي نشأت فيها .
 - ٣ - أن يستنتج خصائص البرنامج الذي يجعل هذه النظرية أنسب الطرق لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .
 - ٤ - أن يلخص أهم ما يوجه إلى هذه النظرية من سلبيات .
 - ٥ - أن يقترح بعض أساليب التغلب على هذه السلبيات .
 - ٦ - أن يبرز المهارات اللغوية التي تغفل هذه النظرية عن تتمتها .
 - ٧ - أن ينقد كتاباً لتعليم العربية كلغة ثانية مؤلف من بعض أنصار هذه النظرية .
 - ٨ - أن يوازن بين هذه النظرية وغيرها من طرق تعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .
 - ٩ - أن يبدي الرغبة في مزيد من القراءة حول هذه النظرية محددًا المجالات التي يريد القراءة فيها .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

لهذه الطريقة ، شأن غيرها من طرق تدريس اللغات الثانية مزايا
كما لها أساليب نجمل أهمها فيما يلي :

مزايا الطريقة :

- ١- تولى النظرية المعرفية لتعلم الرموز الصوتية اهتماماً بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد . وهى بذلك تخالف كلا من طريقتى النحو والترجمة والسمعية الشفوية اللتين توليان اهتماماً بمهارات لغوية على حساب أخرى .
- ٢- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطاً لممارستها . ونظام اللغة هنا لا يعنى القواعد النحوية فقط وإنما يشمل نظامها الصوتى وقواعدها النحوية وأنماط مفرداتها^(١) . والتأكيد على ضرورة هذه السيطرة يستلزم إعادة النظر فى مدخلات input العملية التعليمية عند تدريس لغة ثانية . إنها مدخلات ينبغى أن يتوفر فيها عنصر الفهم comprehensible input وهذا من شأنه أن يساعد الفرد على التوظيف الأمثل لكافة قدراته العقلية فى تعلم اللغة .
- ٣- يضمن لنا هذا الأمر أن تكون ممارسة الفرد للغة ممارسة واعية وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية . .
هذا . . ومن شأن الممارسة الواعية للغة تقليل احتمالات

(١) يقول كلرول فى هذا :

.. learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical, and lexical patterns of the second language, largely through study and analysis of these patterns as a body of knowledge”

(Carroll, J. B. 59, p : 102) .

الخطأ إذ تتكون لدى الطالب مصفاة ، إن جاز استخدام هذا التشبيه ، تمر من خلالها أنماط اللغة قبل أن تصدر على لسانه .

٤ - تستند هذه النظرية إلى مجموعة من المنطلقات المشجعة على تعلم اللغة . ولنأخذ أمثلة من هذه المنطلقات :

- يمكن لكل فرد أن تتوفر لديه إمكانات التعلم الواعي^(١) .

- إن كافة القواعد يمكن تعلمها .

- إن المعرفة الواعية ينبغي أن تتوفر « لكل طالب » في كل وقت .

ومثل هذه المنطلقات يزيد من ثقة الطلاب في تعلم اللغات الثانية ومن دافعيتهم لمواصلة ذلك .

٥ - تزود هذه النظرية الطلاب بإمكانات إدارة الحوار وإن كانت تعتبره أساسياً في خطة الدرس . إن دعوة هذه النظرية لممارسة أنشطة لغوية مختلفة . بعد عرض النص والتمرينات ، تستهدف تزويد الطالب بالقدرة الاتصالية communicative competence .

٦ - انطلقت هذه النظرية في نقدها للطريقة السمعية الشفوية audiolingual من نتائج دراسات حديثة في مجال اللغويات وفي مجال علم النفس المعرفي . . ولقد أسهمت هذه النظرية في إلقاء الضوء على نتائج هذه الدراسات مبينة تطبيقاتها التربوية . ولقد غير هذا بلاريب من وجهة النظر لقضية تعلم اللغة الثانية وتعليمها في الستينات وحول مجالات الاهتمام إلى جوانب لم تلتفت إليها الطرق الأخرى .

لقد استطاع كارول توظيف نتائج الدراسات اللغوية

(1) - Conscious learning can be accomplished by everyone .
- All rudes are learnable
- Conscious knowledge should be availbele for “every student” at all times . .

والنفسية توظيفاً جيداً وأقام نوعاً من المركب الجديد لنظريتين هما :
نظرية تكوين العادات habit - formation theory والنظرية المعرفية
لتعلم الرموز اللغوية cognitive - code learning بل لقد أسهمت
هذه النظرية في إبراز بعض الجوانب أو الملامح القيمة في كل
من طريقتي النحو والترجمة والسمعية الشفوية . .

سليباتها :

مع كل هذه المزايا التي تنسب للنظرية المعرفية لتعلم الرموز
اللغوية إلا أن لها سلبيات تعرض لها بالنقاش كثير من جراء تعليم
اللغات الثانية . من هذه السلبيات :

١ - تنسب وليجا ريفرز لهذه النظرية أنها ليست طريقة متكاملة من طرق
تعليم اللغات الثانية . وقد عرضنا في هذه الوحدة السابقة تصورها
لهذه القضية . كما أن هناك خبراء آخرين لا يرون جديداً في هذه
النظرية سوى أنها أعادت التوازن بين بعض أشكال تعلم اللغة^(١) .

٢ - تلتزم هذه النظرية بالمنهج التقليدي المبني على الاستنتاج deduction
في تعلم اللغة . وهذا المنهج نفسه قد واجه انتقادات كثيرة
وقد عارضته الطريقة المباشرة التي تستند إلى الاستقراء
induction .

ولذلك تشبه وليجا ريفرز هذا الأمر بأنه متصل continuum
في أحد طرفيه استنتاج وفي الآخر استقراء . ويمكن توضيح هذا
الأمر بالرسم التالي :

Deductive

Inductive

× _____ ×

(طريقة النحو والترجمة)

(الطريقة المباشرة)

(1) . . without providing convincing evidence of doing any more than
redressing the balance in certain respects" (Stern, H. H. 93, p : 471) .

والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية تقف مع طريقة النحو والترجمة عند أحد طرفي المتصل .

٣- إن المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة ، وجزورة السيطرة الواعية على نظامها الصوتي والنحوي والدلالي يجعل مهمة المعلم إلى حد ما صعبة . إذ يستلزم هذا أن يكون المعلم نفسه على قدر كبير من الإلمام بهذا النظام والقدرة على شرحه بلغة الطلاب ، وقد لا يكون مجدياً لها . .

٤- كما أن التركيز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها قد يقلل من النظرة إلى المهارات اللغوية الأخرى ويضعف من التركيز عليها underemphasis خاصة مهارات الاتصال الفعلي . إن الاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكون على حساب تمثل المعاني المرتبطة بالموقف الاتصالي communicative situation . وهذه المعاني هي ما يطرأ على ذهن المتكلم حين يرسل رسالته وفي ذهن السامع حين يستقبلها .

٥- وأخيراً فإن المعلم في هذه النظرية قد لا يوجه انتباهه للعادات الوظيفية المطلوبة لتحقيق الاتصال . ولا يلتفت إلى الجوانب غير اللفظية (أو ما يسمى باللغة الجانبية paralinguistics) المؤثرة على موقف الاتصال . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ - اذكر ، بلغتك الخاصة ، خمساً من المزايا التي تنسب للنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية .

٢ - ما العلاقة في تصورك بين مداخل هذه النظرية وما ينسب لها من مزايا ؟

- ٣ - اللغة في أساسها نظام صوتي . ما موقف النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية من هذه الحقيقة ؟ وكيف عرفت ذلك ؟
- ٤ - إلى أى مدى تؤيد هذه النظرية في موقفها من اللغة الوسيطة ؟
- ٥ - الطريقة الجيدة هي التي تسمح بأكبر قدر من المشاركة الإيجابية للدارسين . ما رأيك في هذه النظرية في ضوء هذا الرأي ؟
- ٦ - ناقش بإيجاز بعض السلبيات التي تنسب إلى هذه النظرية ؟
- ٧ - ما مقترحاتك لعلاج هذه السلبيات ؟
- ٨ - هل ترغب في مزيد من الاطلاع حول هذه النظرية ؟ وما الذي تود الاستزادة منه ؟
- ٩ - إلى أى مدى تنجح هذه الطريقة في تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك في ضوء معرفتك لظروفها ودوافع تعلم العربية فيها ؟
- ١٠ - انقد أحد الكتب المدرسية التي تتبنى هذه النظرية مبرراً وجهة نظرك .
- ١١ - وازن بين هذه النظرية والطرق الأخرى لتعليم العربية كلغة ثانية من حيث المهارات اللغوية التي تنميها والتي تغفل عنها .



انتهى القسم الأول ويليه القسم الثانى
ويبدأ بالباب الثانى عشر